المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
علم النفس

# التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة

إعداد الطالب

**غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي**

إشراف الدكتور

**هشام بن محمد مخيمر**

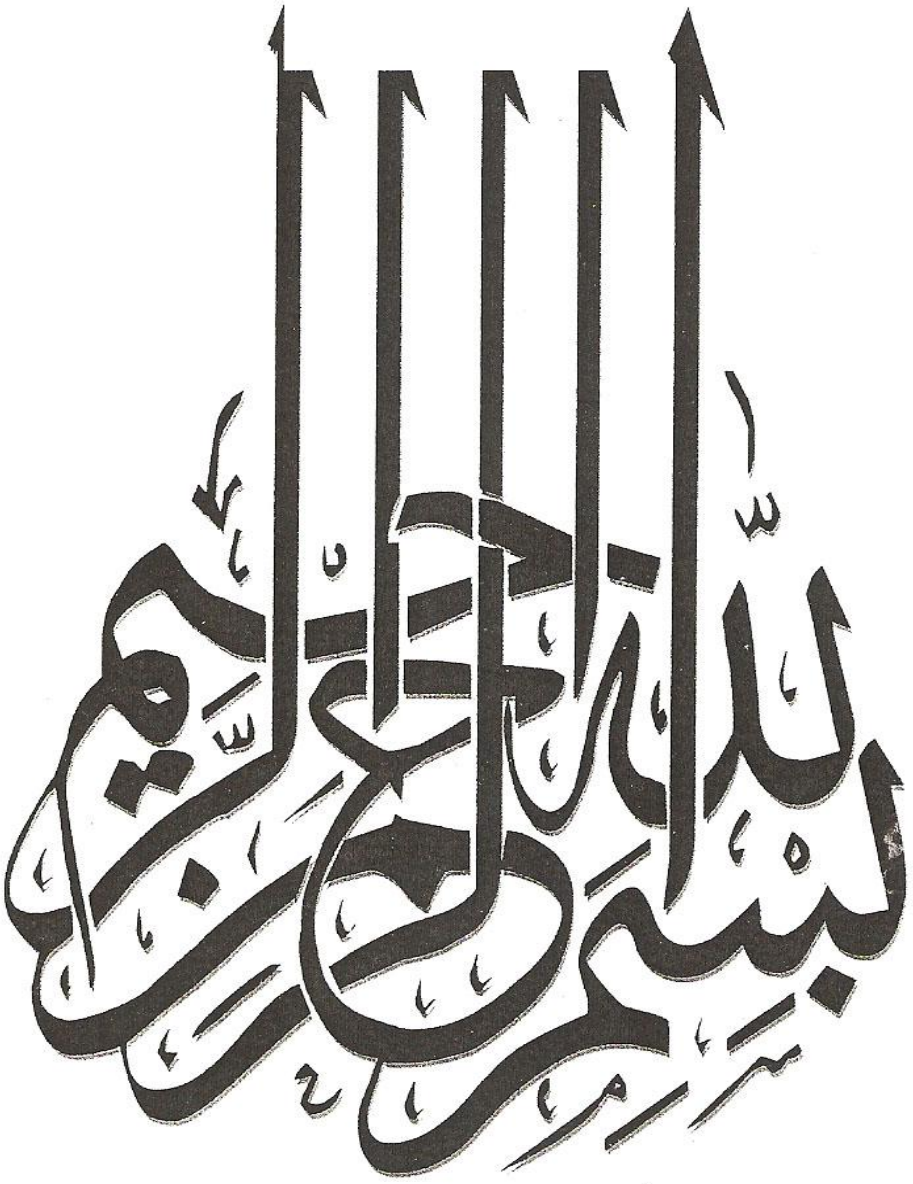
دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة أم القرى

متطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس

تخصص إرشاد نفسي

الفصل الدراسي الثاني

1429هـ - 2009م



## ملخص الدراسة

**عنوان الدراسة** : التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

**أهداف الدراسة** :

1 – معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز.
2 – معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين حسب المدينة في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز.
3 – معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى كل من المتفوقين والعاديين والعينة الكلية.

**منهج الدراسة**: استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن.

**عينة الدراسة**: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

**أدوات الدراسة**: استخدم الباحث الأدوات التالية:

1 – مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م).
2 – مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، إعداد الباحث (1429هـ).
3 – مقياس دافعية الانجاز لدى المراهقين، إعداد الباحث (1429هـ).

**الأساليب الإحصائية**: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1 – التوزيع التكراري والنسب المئوية. 2 – اختبار ت T (test).
3 – معامل ارتباط بيرسون 4 – تحليل التباين أحادي الاتجاه.

**نتائج الدراسة**: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني بين العاديين.
2– توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين.
3 – توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الانجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين.
4 – توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين.
5 – توجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار وفي الأفكار التالية (الأولى – الثالثة – الرابعة – السادسة– السابعة – الثامنة – التاسعة – الحادية عشرة – الثانية عشرة – الثالثة عشرة) بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين، بينما الفروق لصالح العاديين في الفكرة الثانية، أما الفكرتين (الخامسة – العاشرة ) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيهما بين مجموعتي الدراسة.
6 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين ماعدا بعد (الذات الخلقية ) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.
7 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين دراسياً، ماعدا بعد (المكافآت المادية والمعنوية) فالفروق لصالح العاديين، أما بعد (الاستقلال ) فلا توجد فيه فرو ق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.
8 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين ماعدا بعد (الذات الخلقية ) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.
9 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز وجميع أبعادها بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين، ماعدا بعد (المكافآت المادية والمعنوية) فالفروق لصالح غير العقلانيين، أما بعد (الاستقلال ) فلا توجد فيه فرو ق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.
10 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير بين متفوقي مكة وجدة لصالح متفوقي مكة، كما توجد فروق على نفس المقياس بين عاديي مكة وعاديي جدة لصالح عاديي جدة.
11 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة وأيضاً بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.
12 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة وأيضاً بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.

**توصيات الدراسة** :

1 – الاهتمام بتنشئة الأطفال منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.
2 – اهتمام المعلمين في المدارس بالمستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتحليل والتقويم بدلاً من التركيز على الحفظ .
3 – نشر الوعي بين الطلاب خصوصاً وبين أفراد المجتمع عموماً عن طريق وسائل الإع لام وغيرها بأهمية التفكير المنطقي العقلاني واستخدامه كأسلوب حياة بدلا من التفكير غير العقلاني والقائم على التعميمات والمبالغات.
4 – عمل برامج إرشادية في المدارس تكشف أنواع التفكير عند الطلاب والعمل على مواجهة التفكير غير العقلاني ودحضه واستبداله بالتفكير المنطقي العقلاني.

# الإهـــــــــداء

**إلى معلمي الأول الذي أضاء ليّ دروب الحياة وشجعني بإيمانه وعلمه وحكمته على تخطي الصعاب وتحقيق الأمنيات ... إلى والدي حفظه الله .**

**إلى من منحتني دفء الحياة وعلمتني أسمى معاني التضحية، إلى والدتي الحبيبة حفظها الله وأطال في عمرها.**

**إلى إخواني وأخواتي الأعزاء حفظهم الله جميعاً**

**إلى عائلتي الكريمة زوجتي وأبنائي وبناتي الأعزاء ، ابتهال ، فيصل، بدر ، لميس، مازن، أصيل.**

**إلى أساتذتي إلى طلابي إلى كل باحث**

**إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع ....**

**الباحث**

# شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، حمداً يملأ ما بين أرضه وسمائه، نحمده سبحانه وتعالى أن أسبغ علينا نعمه ظاهرة وباطنه"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (النمل:19).

فالحمد والشكر لله أولاً وآخراً على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، كما أحمده عز وجل أن منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة، وأصلي وأسلم على الحبيب المصطفى خير خلق الله سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، معلم البشرية الأول والهادي إلى سوء السبيل القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" (رواه أحمد في مسنده).

ثم أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العظيم إلى والديّ الكريمين اللذين ما فتئا يشدان من أزري، ويمداني بسيلٍ جارفٍ من الدعوات الصادقة صباح مساء، فأسأل الله أن يجزيهما عني خير الجزاء وأن يعينني على رد جزء يسير من أفضالهما عليّ.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للمشرف على هذه الدراسة أستاذي الفاضل سعادة الدكتور هشام بن محمد مخيمر اعترافاً بجهده المتواصل مع الباحث منذ أن كان طالباً في مرحلة الماجستير مما يقرب من اثني عشر عاماً وحتى خروج الدراسة الحالية إلى حيز النور، أدب جم، وعلم وافر، وأخوة صادقة، فله كل الشكر والتقدير.

كما أتوجه بشكري وتقدير إلى سعادة الأستاذ الدكتور محمد بن حمزة السليماني وسعادة الدكتور عبدالله بن عبد الغني صيرفي لتفضلهما بمناقشة خطة البحث وإبداء توجيهاتهما السديدة وملاحظاتهما القيمة مما كان له أثر بارز في خروج الدراسة بالصورة التي هي عليها الآن .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الأستاذ الدكتور سعيد بن مانع القحطاني وسعادة الأستاذ الدكتور إلهامي عبد العزيز إمام لتفضلهما بالموافقة على

مناقشة الدراسة، والباحث يشرف بسعادتهما ويؤكد أن ملاحظ اتهما ستكون محل عناية واهتمام.

كما أتقدم بكل الشكر والتقدير لجامعة أم القرى وجميع منسوبيها على ما بذلوه تجاهنا من خدمات ومساهمات ذللت لنا كثيراً من الصعاب ، وأخص بالشكر كلية التربية وعلى رأسها سعادة العميد المربي الفاضل الأستاذ الدكتور زهير بن أحمد الكاظمي لما وجد منه الباحث من رعاية واهتمام ومساندة طوال فترة الدراسة، وأسجل شكري وتقدير لقسم علم النفس بجامعة أم القرى ولكل السادة أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي القسم، سائلاً الله العلي القدير أن يجعل ما قدموه في موازين أعمالهم، ولا يفوت الباحث أن يتقدم بالشكر لكل من تعاون معه أثناء مرحلة التطبيق سواء في إدارات التربية والتعليم أو في المدارس وأخص بالذكر عينة الدراسة والأخوة الذين تعانوا مع الباحث في المدارس التي تم فيها التطبيق.

والشكر موصول لكل من دعم الباحث وساهم في إتمام هذه الدراسة، ولكل من بادر بملاحظة أو أسدى نصيحة سعياً إلى الارتقاء بهذا العمل.

وأخيراً أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذه العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به إنه سميع مجيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

## محتويات الدراسة

**الموضوع** **رقم الصفحة**


ملخص الدراسة ---------- ب

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية ---------- ج

الإهداء ---------- د

الشكر والتقدير ----------هـ- و

قائمة المحتويات ---------- ز- ك

قائمة الجداول ---------- ل- م

قائمة الأشكال ---------- ن

قائمة الملاحق ---------- س


### الفصل الأول ( مدخل إلى الدراسة)


مقدمة ---------- 2

مشكلة وتساؤلات الدراسة ---------- 6

تساؤلات الدراسة ---------- 9

أهداف الدراسة ---------- 10

أهمية الدراسة ---------- 11

الأهمية النظرية ----------11

الأهمية التطبيقية ---------- 12

مصطلحات الدراسة ---------- 13

حدود الدراسة ---------- 15


### الفصل الثاني ( الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة)


مقدمة ---------- 17

(أ) التفكير العقلاني وغير العقلاني ---------- 18

الجذور التاريخية لنظرية "اليس" ---------- 19
نظرية "اليس" للإنسان ---------- 21
المفاهيم والمسلمات الأساسية لنظرية "اليس" ---------- 24
الشخصية من وجهة نظر "اليس" ---------- 26
الأفكار العقلانية وغير العقلانية ---------- 30
سمات الأفكار العقلانية ----------30
سمات الأفكار غير العقلانية ---------- 31
أنواع الأفكار غير العقلانية ---------- 33
الأفكار غير العقلانية المسببة للاضطراب النفسي ---------- 33
أسباب ظهور الأفكار اللاعقلانية ---------- 35
إسهامات نظرية أليس في علم النفس ---------- 36
فروض نظرية العلاج العقلاني الانفعالي ---------- 37
محكات السواء النفسي عند"اليس" ---------- 39
الأفكار العقلانية وغير العقلانية في الإرشاد النفسي ---------- 40
أساليب العلاج العقلاني والانفعالي ---------- 45
العلاج العقلاني والأساليب العلاجية الأخرى ---------- 47
تقويم الإرشاد العقلاني والانفعالي ---------- 51
أولاً : جوانب التمييز للاتجاه العقلاني ---------- 52
ثانياً: جوانب القصور للاتجاه العقلاني ---------- 52
(ب) مفهوم الذات ---------- 52
تعريف مفهوم الذات ---------- 54
مفهوم الذات عند الفلاسفة وعلماء النفس ---------- 55
التطور التاريخي لمفهوم الذات ---------- 59
مفهوم الذات ودوره في تحقيق الذات ---------- 65
تشكيل مفهوم الذات ---------- 65
العوامل المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات ---------- 66

تكوين مفهوم الذات ---------- 70
أبعاد مفهوم الذات ---------- 72
وظائف مفهوم الذات ---------- 75
سمات مفهوم الذات ---------- 76
الذات كموجه للسلوك ---------- 78
نظريات الذات ---------- 79
(ج) الدافعية ---------- 87
مفهوم الدافعية ---------- 88
المعنى اللغوي للدافعية ---------- 88
المعنى الاصطلاحي للدافعية ---------- 88
الفرق بين الدافعية والدافع ---------- 90
الفرق بين القيمة والدافعية ---------- 91
نظريات الدافعية ---------- 91
مفهوم دافعية الانجاز ---------- 95
خصائص الفرد المنجز ---------- 99
نظريات دافعية الانجاز ---------- 103
وظائف الدافعية ---------- 113
مكونات الدافعية ---------- 114
تصنيف الدوافع ---------- 114
التعلم ودافع الانجاز ---------- 115
(د) المراهقة ---------- 118
معنى المراهقة ---------- 119
أهمية مرحلة المراهقة ---------- 120
الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة ---------- 121
خصائص المراهقة ----------
122

حاجات المراهقين ---------- 131
مشكلات المراهقة ---------- 134
(هـ) التفوق الدراسي ---------- 135
تعريف التفوق الدراسي ---------- 136
النظريات المفسرة للتفوق الدراسي ---------- 137
خصائص المتفوقين ---------- 140
العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي ---------- 142
أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً ---------- 143
ثانياً: الدراسات السابقة ---------- 144
أولا: دراسات تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني ---------- 144
ثانياً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع بعض المتغيرات ---------- 153
ثالثاً: دراسات تناولت مفهوم دافعية الانجاز مع بعض المتغيرات ------- 160
التعليق على الدراسات السابقة ---------- 171
أولاً : التعليق على الدراسات التي تناولت التفكير ---------- 171
ثانياً : التعليق على الدراسات التي تناولت مفهوم الذات ---------- 174
ثالثاً: التعليق على الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز ---------- 176
فروض الدراسة ---------- 182

**الفصل الثالث ( منهج وإجراءات الدراسة )**

أولاً: منهج الدراسة ---------- 185
ثانياً: مجتمع الدراسة ---------- 185
ثالثاً: عينة الدراسة ---------- 186
رابعاً: أدوات الدراسة ---------- 190
أولاً: مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية ---------- 190
ثانياً: مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين ---------- 199
ثالثاً: مقياس دافعية الانجاز لدى المراهقين ---------- 206

**الفصل الرابع ( نتائج الدراسة وتفسيرها)**


نتائج الفرض الأول ---------- 214
نتائج الفرض الثاني ---------- 217
نتائج الفرض الثالث ---------- 219
نتائج الفرض الرابع ---------- 220
نتائج الفرض الخامس ---------- 221
نتائج الفرض السادس ---------- 229
نتائج الفرض السابع ---------- 235
نتائج الفرض الثامن ---------- 242
نتائج الفرض التاسع ---------- 246
نتائج الفرض العاشر ---------- 251
نتائج الفرض الحادي عشر ---------- 254
نتائج الفرض الثاني عشر ---------- 256


**الفصل الخامس (ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات)**


أولاً : ملخص النتائج ---------- 259
ثانياً : التوصيات ---------- 261
ثالثاُ: الاقتراحات ---------- 261
المصادر والمراجع ---------- 262
أولاً: المراجع العربية ---------- 263
ثانياً: المراجع الأجنبية ---------- 282
الملاحق : ---------- 285

## قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع العينة على المدارس الثانوية ومراكز الإشراف بمدينة مكة المكرمة | 187 |
| 2 | توزيع العينة على المدارس الثانوية ومراكز الإشراف بمدينة جدة | 187 |
| 3 | توزيع عينة الدراسة حسب فئات العمر. | 188 |
| 4 | توزيع عينة الدراسة حسب الصف الدراسي. | 188 |
| 5 | توزيع عينة الدراسة حسب تعليم الأب. | 188 |
| 6 | توزيع عينة الدراسة حسب تعليم الأم. | 189 |
| 7 | توزيع عينة الدراسة حسب دخل الأسرة الشهري | 189 |
| 8 | توزيع عبارات المقياس على الأفكار الثلاثة عشر. | 191 |
| 9 | قيم الصدق ألارتباطي لعبارات المقياس مع الأفكار ومع المقياس. | 195 |
| 10 | قيم الصدق ألارتباطي لأفكار المقياس مع بعضها ومع المقياس. | 197 |
| 11 | قيم الثبات لمقياس الأفكار بطريقتي الفا والتجزئة النصفية. | 198 |
| 12 | أبعاد مقياس مفهوم الذات وعبارات كل بعد. | 201 |
| 13 | ميزات تقدير الدرجات على مقياس مفهوم الذات. | 202 |
| 14 (أ- ب) | قيم الصدق ألارتباطي لعبارات مقياس مفهوم الذات مع أبعادها ومع المقياس الكلي. | 204-203 |
| 15 | قيم الصدق ألارتباطي لأبعاد مقياس مفهوم الذات مع بعضها ومع المقياس الكلي. | 205 |
| 16 | قيم الثبات لمقياس الذات بطريقتي الفا والتجزئة النصية. | 206 |
| 17 | أبعاد مقياس دافعية الانجاز وعبارات كل بعد. | 207 |
| 18 | ميزان تقدير الدرجات على مقياس دافعية الانجاز. | 208 |
| 19 (أ- ب) | قيم الصدق ألارتباطي لعبارات دافعية الانجاز مع بعضها ومع المقياس الكلي | 209 |
| 20 | قيم الصدق ألارتباطي لأبعاد مقياس دافعية الانجاز مع بعضها ومع المقياس الكلي. | 210 |
| 21 | قيم الثبات لمقياس دافعية الانجاز بطريقتي الفا والتجزئة النصفية. | 211 |
| 22 | التوزيع التكراري لمدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني. | 214 |
| 23 | العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات | 217 |
| 24 | العلاقة بين التفكير ودافعية الانجاز | 219 |
| 25 | العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز | 220 |

| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 26 | نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس الأفكار حسب المستوى الدراسي. | 222 |
| 27 | نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات حسب المستوى الدراسي. | 229 |
| 28 | نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز حسب المستوى الدراسي. | 236 |
| 29 | نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات حسب نوعية التفكير. | 242 |
| 30 | نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز حسب نوعية التفكير. | 247 |
| 31 | يوضح الفروق في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار بين مجموعتي الدراسة تبعاً للمدينة. | 252 |
| 32 | يوضح اتجاه الفروق بين مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار بين مجموعتي الدراسة تبعاً للمدينة. | 252 |
| 33 | يوضح الفروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين مجموعتي الدراسة تبعاً للمدينة. | 254 |
| 34 | يوضح اتجاه الفروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين مجموعتي الدراسة تبعاً للمدينة. | 255 |
| 35 | يوضح الفروق في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين مجموعتي الدراسة تبعاً للمدينة. | 256 |
| 36 | يوضح اتجاه الفروق بين مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز تبعاً للمدينة. | 256 |

# قائمة الأشكال


| م | عنوان الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | العلاقات التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك. | 22 |
| 2 | نظرة "إليس" للاضطراب النفسي | 28 |
| 3 | مثال تطبيقي يوضح نظرة " إليس" للاضطراب النفسي | 29 |
| 4 | طرق العلاج العقلاني الانفعالي | 46 |
| 5 | هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية. | 85 |
| 6 | النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للانجاز. | 109 |
| 7 | نموذج "غبريال" للمكونات النفسية للتفوق الدراسي | 139 |

## قائمة الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية. | 286 |
| 2 | مقياس مفهوم الذات ( النسخة الأولية). | 289 |
| 3 | مقياس مفهوم الذات ( النسخة النهائية). | 295 |
| 4 | مقياس دافعية الانجاز (النسخة الأولية). | 300 |
| 5 | مقياس دافعية الانجاز (النسخة النهائية). | 307 |
| 6 | أسماء المحكمين لمقياسي مفهوم الذات ودافعية الانجاز. | 312 |
| 7 | خطاب الموافقة على تحديد موضوع الدراسة. | 314 |
| 8 | خطابات الموافقة على تطبيق الدراسة | 316 |

# الفصل الأول

# مدخل إلى الدراسة

مقـــدمـــــة

مشكلة وتساؤلات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

## مقدمــة :

يُعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعّالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يُعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

ويوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، ولا ترجع أهميته إلى كونه أداه لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود واستمرار بقاء الإنسان على الأرض، لأن الإنسان منذ وجوده لو لم يكن مفكراً لطرق معيشته المختلفة، وأساليب دفاعه عن نفسه، لما كُتب له البقاء وما استطاع أن يحقق ما حققه من تقدم ورقي ، هذا إلى جانب أن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي، لأن التفكير إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاته، كما أنه يساعد الفرد في التعبير عن فرديته وتنمية موهبته .

(الطيب، 2006م : 19)

ولقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والاستيعاب، وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام. وقد ترك لنا الفلاسفة اليونان والمسلمون إسهامات قيمة في هذه المجالات. ثم تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة، وعندما استقل علم النفس عن الفلسفة، واصل العلماء والباحثون التركيز على هذه الموضوعات، إلا أن البحث فيها اتخذ منحى مختلفاً تبعاً لاختلاف طرائق البحث النفسي عن طرائق البحث الفلسفي. ولا غرابة في ذلك، لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها والاستفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنساني ويوجهه. (الزغول، رافع وعماد ، 2003م:17).

ولقد أصبح الكثير من علماء النفس المحدثين يدركون أهمية التفكير

ودوره في تحديد شخصية الفرد وسلوكه، ويرون بأن الفرد متى كان تفكيره إيجابياً عقلانياً فإنه سيصل إلى السواء النفسي والتوافق الشخصي والاجتماعي، ومتى كان تفكيره سلبياً وغير عقلاني فإن النتيجة سوف تكون عدم توافقه النفسي والاجتماعي وإصابته بالعديد من الاضطرابات النفسية. "ويعتبر التفكير المنطقي العقلاني من أهم المهارات التكيفية حيث يستطيع الشخص من خلاله أن يضبط انفعالاته القوية، وأن يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات، كما تبين أن التدريب على التفكير العقلاني أدى إلى تحسن التفكير وانخفاض التوتر" (داوود، 2001م: 289).

" ويعتبر مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في تكوين شخصية الفرد ، فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته ، وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية ، فمن خلاله تتكون لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال ، ويكون أكثر واقعية مع النفس ومع الآخرين وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته " ( بافقيه ، 2002م : 1 ).

"كما يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات، ولقد اتفق عدد كبير من العلماء مثل (كولي Kooley ، أدلر Adler، روجرز Rogers، البورت Alport، وليكي Leky) على أن وظيفةمفهوم الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، ومصبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين، وتتجلى أهميته في كونه يحدد السلوك الإنساني ويلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق . (أبو النجا، 1427: 50).

ويرى بروكوفير Brookover أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرة العقلية، ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي، وذكر سيرز Sears أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، فكلما كان مفهوم الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتحصيل (الغامدي ، 2000م: 25).

"فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء، لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها". (عطا، 1993م: 105).

"أما دافعية الإنجاز فهي إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما أنها تُعد متغيراً دينامياً في الشخصية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها ". (الأعسر وآخرون، 1983: 5).

"ولقد أهتم علماء النفس بدراسة السلوك- بشكل عام – ودراسة الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان- بشكل خاص- حيث تحتل الدوافع موقعاً أساسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنماط نفسية" (قشقوش ومنصور ، 1979م).

"ويؤثر الدافع للإنجاز في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ومنها المجال التعليمي ، كما يؤثر الدافع للإنجاز طردياً على الثقة بالنفس لدى المتفوقين دراسياً". (العنزي، 2003م: 18).

"ويؤيد ذلك ما ذكره نشواتي (1417هـ) من أن أهمية الدافعية تتبدى من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية، داخل وخارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال.

"وتعد المراهقة من أخطر مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، إذ تعتبر مرحلة

حرجة في حياة الفرد حيث تصاحبها تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تؤثر على مشاعره وسلوكه، ويبدأ الصراع بين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به، وقد وصف "هول" مرحلة المراهقة بأنها مولد جديد للفرد وبأنها فترة عواصف وأزمات".(الحارثي ، 2003م: 10).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة انتشار التفكير غير العقلاني سواء في المجتمعات الغربية أو العربية ومن ذلك دراسة وندرلنج (1974م)، ( Tobacy & zofia, 1992)، الريحاني، (1985م)، جحلان (1416هـ )، المحمدي (1424هـ)، اليوبي (1427هـ).

كما دلت بعض الدراسات على وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية والعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالعلاقة بين التفكير غير العقلاني وتدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه ( Lohter, 1982)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات وسوء التكيف ( Smith, 1982)، وعلاقة التفكير غير العقلاني بالإحباط ووجهة الضبط الخارجي (Watson, et.al,1989)، المحمدي (1424هـ)، اليوبي (1427هـ).

وقد تنوعت تلك الدراسات من حيث الأهداف والأدوات والعينات والنتائج، وقد جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية جديدة للتأكد من مدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني في المجتمع المحلي، كما أن الدراسة الحالية تركز على فئة الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين وصولاً إلى معرفة نوعية التفكير لدى كل منهم، ومن ثم ارتباط ذلك بالتحصيل العلمي إيجاباً أو سلباً، وتتميز كذلك الدراسة الحالية في كونها تدرس التفكير مع متغيرين نفسيين في غاية الأهمية وهما مفهوم الذات ودافعية الانجاز، وقد جاءت فكرة الدراسة الحالية انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة، والتي تعنى بكشف الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى الطلاب (المتفوقين والعاديين ) ودعم وتعزيز الأفكار العقلانية ومحاولة دحض واستبدال

الأفكار غير العقلانية بأخرى عقلانية ومنطقية، كما أن الدراسة الحالية سوف تعين الطلاب ذوي التفكير غير العقلاني على معرفة نوعية تفكيرهم ومدى خطورته على سلوكهم ومن ثم الاقتناع بأهمية تغييره ومحاولة استبداله بتفكير منطقي عقلاني، وكذلك- ومن خلال التفكير- العمل على تغيير النظرة السلبية للذات والدافعية المنخفضة للانجاز إلى نظرة أخرى أكثر إيجابية ودافعية مرتفعة للانجاز والتحصيل.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة نظراً لما للتفكير والمعتقدات الشخصية من أهمية بالغة في بناء وتشكيل مفهوم الذات لدى المراهق، ولكذلك مد ى دافعيته للإنجاز والتفوق، هذا جانب، كما أن مفهوم الذات الشخصي يشكل أساساً قوياً يتضح من خلاله مدى دافعية الفرد للإنجاز وسعيه نحو التفوق والنجاح وهذا هو الجانب الآخر، ومن هنا رأى الباحث دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة عند المراهقين لعدم الاهتمام الكافي بها – على حد علم الباحث – في الدراسات والبحوث المحلية والعربية.

# الفصل الأول

# مدخل إلى الدراسة

مقـــدمـــــة

مشكلة وتساؤلات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

## مقدمـة :

يُعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعّالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يُعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

ويوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، ولا ترجع أهميته إلى كونه أداه لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود واستمرار بقاء الإنسان على الأرض، لأن الإنسان منذ وجوده لو لم يكن مفكراً لطرق معيشته المختلفة، وأساليب دفاعه عن نفسه، لما كُتب له البقاء وما استطاع أن يحقق ما حققه من تقدم ورقي ، هذا إلى جانب أن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي، لأن التفكير إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاته، كما أنه يساعد الفرد في التعبير عن فرديته وتنمية موهب ته .

(الطيب، 2006م : 19)

ولقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والاستيعاب، وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام . وقد ترك لنا الفلاسفة اليونان والمسلمون إسهامات قيمة في هذه المجالات. ثم تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة، وعندما استقل علم النفس عن الفلسفة، واصل العلماء والباحثون التركيز على هذه الموضوعات، إلا أن البحث فيها اتخذ منحى مختلفاً تبعاً لاختلاف طرائق البحث النفسي عن طرائق البحث ا لفلسفي. ولا غرابة في ذلك، لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها والاستفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنساني ويوجهه . (الزغول ، رافع وعماد ، 2003م:17).

ولقد أصبح الكثير من علماء النفس المحدثين يدركون أهمية التفكير

ودوره في تحديد شخصية الفرد وسلوكه، ويرون بأن الفرد متى كان تفكيره إيجابياً عقلانياً فإنه سيصل إلى السواء النفسي والتوافق الشخصي والاجتماعي، ومتى كان تفكيره سلبياً وغير عقلاني فإن النتيجة سوف تكون عدم توافقه النفسي والاجتماعي وإصابته بالعديد من الاضطرابات النفسية. "ويعتبر التفكير المنطقي العقلاني من أهم المهارات التكيفية حيث يستطيع الشخص من خلاله أن يضبط انفعالاته القوية، وأن يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات، كما تبين أن التدريب على التفكير العقلاني أدى إلى تحسن التفكير وانخفاض التوتر" (داوود، 2001م: 289).

" ويعتبر مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في تكوين شخصية الفرد ، فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته ، وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية ، فمن خلاله تتكون لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال ، ويكون أكثر واقعية مع النفس ومع الآخرين وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته " ( بافقيه ، 2002م : 1 ).

"كما يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات، ولقد اتفق عدد كبير من العلماء مثل (كولي Kooley ، أدلر Adler، روجرز Rogers، الهورت Alport، وليكي Leky) على أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، ومصبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين، وتتجلى أهميته في كونه يحدد السلوك الإنساني ويلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق . (أبو النجا، 1427: 50).

ويرى بروكوفير Brookover أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرة العقلية، ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي، وذكر سيرز Sears أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، فكلما كان مفهوم الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتحصيل (الغامدي ، 2000م: 25).

"فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء، لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها". (عطا، 1993م: 105).

"أما دافعية الإنجاز فهي إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما أنها تُعد متغيراً دينامياً في الشخصية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها". (الأعسر وآخرون، 1983: 5).

"ولقد أهتم علماء النفس بدراسة السلوك- بشكل عام – ودراسة الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان- بشكل خاص- حيث تحتل الدوافع موقعاً أساسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنماط نفسية" (قشقوش ومنصور ، 1979م).

"ويؤثر الدافع للإنجاز في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ومنها المجال التعليمي ، كما يؤثر الدافع للإنجاز طردياً على الثقة بالنفس لدى المتفوقين دراسياً". (العنزي، 2003م: 18).

"ويؤيد ذلك ما ذكره نشواتي (1417هـ) من أن أهمية الدافعية تتبدى من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية، داخل وخارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال.

"وتعد المراهقة من أخطر مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، إذ تعتبر مرحلة حرجة في حياة الفرد حيث تصاحبها تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية

واجتماعية تؤثر على مشاعره وسلوكه، ويبدأ الصراع بين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به، وقد وصف "هول" مرحلة المراهقة بأنها مولد جديد للفرد وبأنها فترة عواصف وأزمات".(الحارثي ، 2003م: 10).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة انتشار التفكير غير العقلاني سواء في المجتمعات الغربية أو العربية ومن ذلك دراسة وندرلنج (1974م)، (Tobacy & zofia, 1992)، الريحاني، (1985م)، جحلان (1416هـ )، المحمدي (1424هـ)، اليوبي (1427هـ).

كما دلت بعض الدراسات على وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية والعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالعلاقة بين التفكير غير العقلاني وتدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه (Lohter, 1982 )، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات وسوء التكيف (Smith, 1982 )، وعلاقة التفكير غير العقلاني بالإحباط ووجهة الضبط الخارجي (Watson, et.al,1989)، المحمدي (1424هـ)، اليوبي (1427هـ).

وقد تنوعت تلك الدراسات من حيث الأهداف والأدوات والعينات والنتائج، وقد جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية جديدة للتأكد من مدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني في المجتمع المحلي، كما أن الدراسة الحالية تركز على فئة الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين وصولاً إلى معرفة نوعية التفكير لدى كل منهم، ومن ثم ارتباط ذلك بالتحصيل العلمي إيجاباً أو سلباً، وتتميز كذلك الدراسة الحالية في كونها تدرس التفكير مع متغيرين نفسيين في غاية الأهمية وهما مفهوم الذات ودافعية الانجاز، وقد جاءت فكرة الدراسة الحالية انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة، والتي تعنى بكشف الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى الطلاب (المتفوقين والعاديين ) ودعم وتعزيز الأفكار العقلانية ومحاولة دحض واستبدال الأفكار غير العقلانية بأخرى عقلانية ومنطقية، كما أن الدراسة الحالية سوف تعين

الطلاب ذوي التفكير غير العقلاني على معر فة نوعية تفكيرهم ومدى خطورته على سلوكهم ومن ثم الاقتناع بأهمية تغييره ومحاولة استبداله بتفكير منطقي عقلاني، وكذلك- ومن خلال التفكير- العمل على تغيير النظرة السلبية للذات والدافعية المنخفضة للانجاز إلى نظرة أخرى أكثر إيجابية ودافعية مرتفعة للانجاز والتحصيل.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة نظراً لما للتفكير والمعتقدات الشخصية من أهمية بالغة في بناء وتشكيل مفهوم الذات لدى المراهق، وكذلك مدى دافعيته للإنجاز والتفوق، هذا جانب، كما أن مفهوم الذات الشخصي يشكل أساساً قوياً يتضح من خلاله مدى دافعية الفرد للإنجاز وسعيه نحو التفوق والنجاح وهذا هو الجانب الآخر، ومن هنا رأى الباحث دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة عند المراهقين لعدم الاهتمام الكافي بها – على حد علم الباحث – في الدراسات والبحوث المحلية والعربية.

## مشكلة الدراسة:

"برز في أوائل الستينات من القرن الماضي التوجه للتركيز على أهمية الجانب المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام في ظل ما تقوم به العمليات المعرفية من دور حاسم في تشكيل السلوك الظاهر حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية، وتتضح أهمية الجانب المعرفي أو العقلي في تشكيل السلوك الإنساني من خلال مئات الدراسات والأبحاث التي راجعها آلبرت أليس (Ellis, 1973) في مقالة خاصة ليدعم بها نظريته فيما يتعلق بنشأة العصاب وتطوره وعلاقة التفكير العقلاني وغير العقلاني بالاضطرابات الانفعالية".

(المحمدي، 1424هـ : 2).

هذا وقد دعمت العديد من الأدلة الإكلينيكية والتجريبية فرضية "أليس" القائلة بأن نظام الأفكار والمعتقدات غير العقلانية عند الفرد هو المسئول عن السلوك غير

المرغوب فيه، وعن الاضطرابات النفسية بشكل عام ، وقد أشار الريحاني (1985م : 82) إلى عدد من الدراسات الميدانية التجريبية التي أكدت صحة نظرية " إليس " وذلك من خلال وجود علاقة بين التفكير غير العقلاني وعدد من أشكال الاضطراب النفسي وسوء التكيف. فقد دلت نتائج دراسة زويمر ودفينيكر zwemr and Deffnebacher على وجود ارتباط بين كل من الغضب والقلق من جهة والمعتقدات اللامنطقية من جهة أخرى، ودلت دراسات كل من نيلسون وفيستر Nelson & Fester على وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين الاكتئاب، كما دلت نتائج دراسة جولد فرايد وسوبو سينكي Gold Fride & Sobosinky على وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية وبين القلق. أما كازينوفا ورفاقه فقد وجدوا علاقات ارتباط دالة إحصائياً بين درجات المفحوصين على اختبار التفكير اللاعقلاني من جهة وبين درجاتهم على مقياس العصاب لاختبار آيزنك للشخصية ودرجاتهم على اختبار بيل للتكيف. كذلك أكدت دراسات أخرى العلاقة بين التفكير اللاعقلاني كما يقيسه اختبار جونز للمعتقدات اللاعقلانية وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه.

"وتنشأ المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد نتيجة للأسلوب الخاطئ في عملية التفكير تجاه الأحداث أو الأشياء، فحدوث التفكير الخاطئ أو غير المنطقي بين حدوث المثيرات أو الخبرات أو المواقف أو الأحداث، وظهور الاستجابات السلوكية لدى الفرد، يؤدي إلى تشويه إدراكه ومشاعره تجاه تلك الأحداث والمواقف، وبالتالي تكون استجاباته وردود أفعاله خاطئة أيضاً نحو ها "

(جمل الليل، 1423هـ: 316).

ومن هنا يبرز الجانب الأول لمشكلة الدراسة وهو أهمية التفكير ودوره في تشكيل سلوك الأفراد وعلاقته بالعديد من الاضطرابات النفسية.

"كما يعتبر مفهوم الذات من أهم العوامل المؤثرة في ا لسلوك الإنساني وهو

مفهوم متعلم ومكتسب من أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد" (زهران، 1977م: 155).

"ولقد تناولت العديد من البحوث العلاقة بين الذات والتحصيل (بيركي Purkey 1983 ، هانسفورد وهات ي Hansford & Hattie 1982 الديب 1991م، كوستس Costes 1994، هامتشيك Hamatchek 1995، هوج وآخرين Hoge et al 1995 وقد خلصت مجموعة من البحوث التي أجريت خلال الخمس وعشرين سنة الماضية إلى وجود علاقة قوية بين تحصيل التلاميذ الدراسي ومفهومهم لذواتهم. كذلك توصلت دراسات Taylor, 1964, Ringenes 1961, Davidson & Greenberge 1967, Goman 1960 إلى أن الطالب الناجح يرى نفسه بطريقة إيجابية ولديه مفهوم ذات مرتفع، بينما دراسات أخرى Taylor . 1967 Durr & Schmatz, 1964 أكدت على أن الفشل لدى التلاميذ منخفضي التحصيل يرتبط بأنهم يرون أنفسهم على أنهم غير أكفاء وأقل من غيرهم وأقل قبولاً من الآخرين" (العمري، 1421هـ: 58)، وهذا هو الجانب الثاني من مشكلة الدراسة، حيث أن تصور وأفكار الفرد حول ذاته تحدد مدى انجازه وترتبط بقدرته على الانجاز والتحصيل ارتفاعاً أو انخفاضاً.

"ويعتبر الدافع للإنجاز خلال سنوات الدراسة من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل، أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، لذلك يعتبر الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة الطالب، وذلك لأن قبول المعلمين للطالب يعتمد على تحقيقه مستوى مرتفعاً من الإنجاز"(موسى،2003م:5)

كما يؤكد العديد من العلماء أن دافعية الإنجاز تؤثر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ومنها المجال التعليمي .

(الحامد ،1996م:132).

ويبرز الجانب الثالث لمشكلة الدراسة من كون الباحث لمس من خلال عمله

كمرشد طلابي في المدارس الثانوية مدى أهمية ما يحمله الطالب من تصور وأفكار حول ذاته بما تشمله من سمات وقدرات وارتباط ذلك بتحصيله العلمي، ونظراً لقلة البحوث والدراسات عموماً وانعدام الدراسات المحلية- على حد علم الباحث- التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً وللجوانب المذكورة سابقاً فقد جاء اهتمام الباحث للقيام بهذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها تدور حول التفكير بنوعيه العقلاني وغير العقلاني وعلاقته بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة

## وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

1 - ما مدى انتشار التفكير العقلاني مقابل التفكير غير العقلاني بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين أفراد عينة الدراسة.

2 - هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كلٍ من : أ - المتفوقون دراسياً ب- العاديون دراسياً. ج - العينة الكلية.

3 - هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير وبين دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ - المتفوقون دراسياً ب- العاديون دراسياً. ج - العينة الكلية.

4 - هل توجد علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات و دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ - المتفوقون دراسياً ب- العاديون دراسياً. ج - العينة الكلية.

5 - هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

6 - هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

7 - هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

8 - هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين.

9 - هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز بين العقلانيين وغير العقلانيين.

10 - هل توجد فروق على مقياس الأفكار بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة .

11 - هل توجد فروق على مقياس مفهوم الذات بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة .

**12** – هل توجد فروق على مقياس دافعية الانجاز بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة.

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1 - معرفة مدى انتشار التفكير العقلاني مقابل التفكير غير العقلاني بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين أفراد عينة الدراسة.

2 - التعرف على العلاقة بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

3 - التعرف على العلاقة بين التفكير وبين دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

4 - التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات و دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

5 - التعرف على الفروق بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية.

6 - التعرف على الفروق بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات.

7 - التعرف على الفروق بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز.

8 - التعرف على الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين. في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات

9 - التعرف على الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز.

10 - التعرف على الفروق بين مجموعات الدراسة على مقياس الأفكار تبعاً للمدينة .

11 – التعرف على الفروق بين مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات تبعاً للمدينة.

12 – التعرف على الفروق بين مجموعات الدراسة على مقياس دافعية الانجاز تبعاً للمدينة.

## أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين، الجانب الأول الأهمية النظرية والجانب الثاني الأهمية التطبيقية، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي:

### أولاً: الأهمية النظرية:

1 - كونها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحث – التي تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافع ية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين .

2 - الاهتمام المتزايد بالتفكير ودوره في التأثير على شخصية الفرد في كل الجوانب، مما يجعل للدراسة الحالية دوراً إيج ابياً في إبراز أهمية التفكير في المجال النفسي عموماً، وفي متغيري الدراسة على وجه الخصوص.

3 - المرحلة العمرية التي تطبق فيها هذه الدراسة، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة ، حيث غالبية طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (15–18) سنة، وهي مرحلة عمرية لها خصائصها النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تميزها عن غيرها من المراحل ، "كما أن هذه الفترة تتميز بأنها فترة أزمات نفسية واجتماعية" (إسماعيل، 1996م: 57).

4 - اشتملت الدراسة الحالية على بناء وإعداد مقياسين تناسب البيئة السعودية وهما مقياس مفهوم الذات ومقياس دافعية الإنجاز لدى المراهقين، مما يساهم في إثراء الدراسات النفسية على البيئة المحلية، خاصةً في ظل ندرة المقاييس المحلية.

5 - يمكن أن تكون الدراسة الحالية نواة لدراسات مستقبلية حول مرحلة المراهقة سواء في متغيرات الدراسة أو في غيرها .

6 - تعتبر الدراسة الحالية استكمالاً لما قام به الباحثون في دراسات سابقة حول أحد المتغيرات الثلاثة.

7 - تعطي نتائج هذه الدراسة وصفاً كمياً عن مدى انتشار التفكير الإيجابي (العقلاني) والتفكير السلبي (غير العقلاني) لدى المرهقين أفراد عينة الدراسة، كما تكشف عن نوع العلاقة بين التفكير بنوعيه وكلاً من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز.

8- تمد هذه الدراسة الباحثين والقراء بإطار نظري عن المتغيرات الثلاثة التي تناولتها الدراسة.

9- ندرة الدراسات العربية والمحلية- على حد علم الباحث – في هذا المجال، إذ على الرغم من تعدد الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذه المتغيرات إلا أن الباحث لم يحصل على دراسة ربطت المتغيرات الثلاثة معاً ، مما يجعل الدراسة الحالية رافداً جديداً يلقي مزيداً من الضوء على موضوع الدراسة.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

1 - قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم بعض المؤشرات والمنبئات والتي يمكن عن طريقها مساعدة المختصين والتربويين في التشخيص ووضع الخطط الإرشادية والعلاجية لمن تسيطر عليهم بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية من الطلاب والطالبات نحو قدراتهم وإمكاناتهم التعليمية والتحصيلية .

2 - تُسهم هذه الدراسة في مساعدة المتخصصين في الإرشاد النفسي عموماً والإرشاد الطلابي خصوصاً عند التخطيط للبرامج الإرشادية في مراعاة مدى انتشار التفكير غير العقلاني بين المسترشدين والطلاب ومحاولة مهاجمة ذلك التفكير ودحضه واستبداله بتفكيرٍ عقلاني منطقي .

3 – نتائج الدراسة الحالية قد تشجع المتخصصين في العلوم النفسية وتعينهم في

وضع برامج علاجية وإرشادية مبنية على الاتجاه العقلاني الانفعالي يكون هدفها الأساسي الكشف عن نوعية التفكير ومن ثم وضع الأساليب العقلانية المناسبة للإرشاد والعلاج .

4 – تعد الدراسة الحالية أداة علمية للتأكد من مدى مصداقية وانطباق نظرية " إليس" على مجتمعنا المحلي ، مما يضئ الطريق حول إمكانية الأخذ بأساليب تلك النظرية وتطبيقاتها في المجتمع السعودي .

5 – أهمية متغيرات الدراسة الحالية في الجانب العملي والتطبيقي للفرد ، فالتفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز كلها متغيرات نفسية لها أكبر الأثر في حياة الفرد العملية وتحديد اتجاه سلوكه ونمط حياته توافقاً أو اضطراباً إيجاباً أو سلباً.

**مصطلحات الدراسة:**

1 – **التفكير** Thinking: " هو عمليات معرفية ضمنية أو صريحة أو تصور عقلي داخلي للأحداث أو الأشياء أو وسيلة عقلية يتعامل بها الإنسان مع الوقائع والأشياء والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات " ( عبدالله وعبد الرحمن ، 1996م : 126 ) .

2 – **التفكير العقلاني** Rational Thinking: مجموعة الأفكار المنطقية المتعقلة والقابلة للتحقق من خلال الحجج والبراهين والم تسمة بالموضوعية ، والتي تعود إلى التفاعل الملائم وإلى الشعور بالسعادة النفسية (المحمدي، 1424هـ: 27).

3 – **التفكير غير العقلاني** IRational Thinking : عرف اليس (Ellis, 1977) الأفكار غير العقلانية بأنها "تلك الأفكار والمعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها وتكونت بناءً على توقعات وتعميمات

خاطئة ناتجة عن سوء الظن والمبالغة والتهويل بشكل لا يتسق مع الإمكانات العقلية الفردية".

ويعرف الباحث التفكير العقلاني وغير العقلاني إجرائياً بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م).

4 - **مفهوم الذات** Self-Concept: هو مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس له.

ويعرف البلحث مفهوم الذات إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس مفهوم الذات، إعداد الباحث (1429هـ).

5 - **دافعية الانجاز** Achievement motivation: هي استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح، والرغبة في الأداء الجيد وال مثابرة والتغلب على الصعوبات، وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق.

ويعرف الباحث دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس دافعية الإنجاز، إعداد الباحث (1429هـ) .

6 - **المراهقة** Adolescence: يعرفها الزعبلاوي (1989م: 16) بأنها "المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي".

7 - **التفوق الدراسي** Academic excellence: يعرف جود Good التفوق الدراسي بأنه " المستوى التحصيلي الذي يصل إليه فئة من الطلاب ويكون أعلى مما هو متوقع ، كما يقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء الدراسي "

( أبو الجديان ، 1999م : 15)

8 - **المتفوقون دراسياً:** تعرف السرور (1998م:14) المتفوق تحصيلياً بأنه "الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%، وبذلك فالمتفوقون أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي " ويعرفهم الباحث- إجرائياً – بأنهم الطلاب في المرحلة الثانوية الحاصلون على 90% فأكثر في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الأول للعام الدراسي (1429هـ / 1430هـ).

9 - **العاديون دراسياً:** يعرفهم الباحث- إجرائياً – بأنهم الطلاب في المرحلة الثانوية الحاصلون على (60% - 75%) في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الأول للعام الدراسي ( 1429هـ / 1430هـ).

## حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1 - الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة التفكير بنوعيه العقلاني وغير العقلاني وعلاقته بمفهو م الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين.

2 - الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة منتقاه من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

3 - الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي (1429هـ / 1430هـ).

كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي:

1 -مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م).

2 -مقياس مفهوم الذات ، إعداد الباحث (1429هـ).

3 -مقياس دافعية الإنجاز، إعداد الباحث (1429هـ).

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

## أولاً: الإطار النظري

### أ – التفكير العقلاني وغير العقلاني

### ب – مفهوم الذات

### ج – دافعية الإنجاز

### د – المهراهقة

### هـ - التفوق الدراسي

## ثانياً : الدراسات السابقة

## ثالثاً : فروض الدراسة

**مقدمة** :

يتناول الباحث في هذا الفصل المفاهيم الأساسية لد راسته، والتي تم تصنيفها حسب عنوان الدراسة، وقد تناول الباحث في البداية التفكير العقلاني وغير العقلاني ممهداً لمقدمة حول التفكير ثم الجذور التاريخية لتطور نظرية "إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي، ثم الاستطراد لبعض المحاور في تلك النظرية.

ثم تناول الباحث مفهوم الذات من حيث تعريفه والتطور التاريخي، وكذلك تشكيل وتكوين مفهوم الذات ثم عرض الباحث لأهم نظريات الذات، كما عرض الباحث في هذا الفصل الدافعية من حيث المفهوم والخصائص والوظائف وبعض نظريات دافعية الانجاز، وقد رأى الباحث كذلك أن يلقي الضوء على المراهقة والتفوق الدراسي لارتباطهما بعينة الدراسة.

وفي ختام هذا الفصل قام الباحث بعرض بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، ومن ثم التعليق عليها وإبراز النقاط التي تلتقي فيها وتتميز بها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وفي ضوء الإطار النظري وبنا ء على نتائج الدراسات السابقة قام الباحث في نهاية هذا الفصل بصياغة عدداً من فروض الدراسة.

## (أ) التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني:

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء التطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعّالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يُعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

وربما كانت أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد والعلاج النفسي كما يقول "باترسون" هي تلك المحاولة التي قام بها " إليس" في أوائل عام 1950م تحت اسم العلاج العقلاني الانفعالي، والتي قدم من خلالها فروضاً متقدمة لنظريته، والتي مؤداها أن الأحداث النشطة لا تسبب العواقب الانفعالية، ولكن نظام المعتقدات غير العقلانية عند الفرد هي المسببة لتلك العواقب (كفافي : 1999: 317).

لذا استقطبت هذه النظرية اهتمام علماء النفس بوجه عام، وعلماء علم النفس الإرشادي والعلاجي بوجه خاص باعتبارها نظرية في الشخصية وذلك لاهتمامها الواضح بالعمليات المعرفية والعقلانية، والتي تعد ذات أهمية بالغة في فهم وتغيير السلوك الإنساني، ولقد نالت هذه النظرية احتراماً متزايداً في السنوات الأخيرة، لذا يقرر عدد من علماء النفس أمثال روبنز Robbins، سارنوف Sarneff، كاتز Katz، ستوتلاند Stotland، ولف Walfe أن الشفاء وتغيير الاتجاهات يكمن في تنمية الوعي العقلاني ومهاجمة الإطار المرجعي المعرفي

(الطيب: 1981: 128).

## الجذور التاريخية لنظرية "إليس":

إن هذا المنهج الجديد في تناول الاضطرابات الانفعالية يقوم على دعائم فلسفية موغلة في القدم وتعود بالتحديد إلى مدارس فلسفية يونانية أسسها زينون عام 3000ق.م ، ومن أهم هذه المدارس المدرسة الرواقية، والتي أطلق عليها المسلمون اسم مدرسة أصحاب المظلة، وحكماء المظال وأصحاب الأسطوان والروحانيون.

(الحفني: 1994: 473).

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن فكرة الإنسان عن الأحداث هي المسئولة عن اعتلال مزاجه، أي أن المشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساس إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناءً على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، وهذا ما يعبر عنه ابكتيتوس بقوله "إن الناس يضطربون ليس بسبب الأشياء ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء" (جحلان: 1416: 10).

ويذكر عيد (2006م : 46) أن العلاج العقلاني الانفعالي استند إلى فكر الفيلسوف الإغريقي " إيبكيتوس" عن أن ما يجعل عقول الناس تضطرب ليس هو الأحداث وإنما أفكارهم ومعارفهم حول الأحداث.

ومن الأمور المتعلقة بهذا الموضوع أن البوذيين القدماء كانوا يقولون أن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره ولكي يغير الفرد من انفعالاته يجب أن يغير من طريقة تفكيره أولاً.

وفضلاً عن تأثر "اليس" بالفلاسفة القدامى وكتابتهم أمثال ماركوس، وأريليوس، وسقراط و كنت وشكسبير، فإنه تأثر أيضاً بإسهامات العديد من علماء النفس والمعالجين النفسيين ولاسيما التحليلين، بالرغم من اعتراضه على العديد من آرائهم العلاجية، والتي تركز على الجانب الانفعالي باعتباره مفتاح الشفاء والتغيير في السلوك ومن أبرز من تأثر بهم "إليس الكسندر فرنش، كيلي، كارين هورناي، وأدلر" الذي يعتبره "إليس" المروج الرئيس للعلاج العقلاني فهو الذي يقول إن سلوك

الشخص ينبع من أفكار تحدد اتجاهه نحو الحياة وعلاقته بالعالم الخارجي وهو بذلك يؤمن بأن الانفعالات العاطفية للفرد مرتبطة ارتباطاً عضوياً بأفكاره ومعتقداته (مليكة: 1990: 190).

هذا وكانت البداية الحقيقة لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي كطريقة علاجية منفردة على يد العالم الأمريكي "إليس" المولود عام 1913م في بيتسبيرج في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم حصل على شهادة الماجستير عام 1943م، وشهادة الدكتوراه في عام 1947م في علم النفس الإكلينيكي. وكانت هذه البداية تحديداً في عام 1954م حيث بدأ "إليس" التحول من التحليل النفسي كطريقة علاجية إلى طريقة تتجه نحو الأسلوب المنطقي المعتمدة على النموذج الفلسفي أكثر منه على النموذج النفسي.

وبدأ "إليس" الكتابة عن هذا الأسلوب الجديد في العلاج النفسي في سلسلة في المقالات منذ عام 1962م، وعندما نشر كتابه "السبب والانفعال في العلاج النفسي ضمّن في صياغته الأولى أهم الأسس والتصورات والافتراضات التي يمكن من خلالها فهم نظريته العلاجية، والتي ركزت على العلاقة بين الانفعالات والتفكير . (الشناوي: 1994م: 95).

ويشير (Padesky& beck, 2005, 17) "إلى ريادة الآراء التي قدمها "إليس" في تدشين نظريات العلاج النفسي المعرفي، وذلك لكونه أول من وضع اللبنات الأولى لانتشار هذا الأسلوب في الإرشاد والعلاج النفسي"، وفي عام 1959م أسس "إليس" معهد الحياة العقلانية Instute of Rational living وهو مؤسسة علمية تربوية تهدف لتعليم أسس الحياة العقلانية، وفي عام 1968م أسس "إليس "

معهد الدراسات العلمية في العلاج النفسي العقلاني.

ويوضح محمود (1420هـ: 1 ) أن "إليس" صمم في عام 1976م طريقة في العلاج سميت "علاج الانفعالات بالمنطق. Rational Emotive Tharapy"

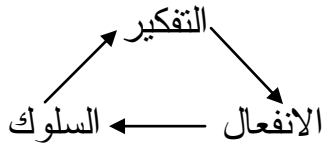
وفي صيف عام 1993م أعلن "إليس" تغيير مسمى هذا الاتجاه من العلاج العقلاني الانفعالي (R.E.T) إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (R.E.BT) وذلك لتأكيد التفاعل المتبادل بين الجوانب المعرفي ة الوجدانية والسلوكية .

(جمل الليل، 2001م: 293).

## نظرة "إليس "للإنسان" :

ترتكز نظرية "إليس" على الافتراض القائل: بأن الفرد يولد وعنده القدرة على التفكير العقلاني المنطقي والتفكير غير المنطقي أيضاً. ولدى أي فرد الاستعداد للمحافظة على نفسه وسعادته، وأيضاً للفرد نزعة إلى تدمير النفس، وتجنب التفكير، والإيمان بالخرافات، ولوم النفس. أي أن للفرد الميل والاستعداد لكلا الاتجاهين . وبموجب العلاج العقلاني فإن الأفراد يولدون ويميلون إلى أن كل ما يريدون أو يحتاجون لابد أن يجدوه، وإذا لم يجدوا ما يريدون فإنهم يشجبون أنفسهم، ويشعرون بالحزن والألم، وترى نظرية العلاج العقلاني على أن تفكير الإنسان وانفعاله وسلوكه يحدث في نفس الوقت، وهو نادراً ما يشعر بدون أن يفكر لأن المشاعر تستثار عادة عن طريق إدراك موقف معين. ويرى" إليس" أن الفرد عندما ينفعل فإنه يفكر ويعمل وعندما يفعل فإنه ينفعل، وعندما يفكر فإنه ينفعل ويفعل. ولكي نفهم سلوك خداع النفس يجب أن نفهم كيف يشعر الناس ويفكرون ويتصرفون، ويوضح الشكل (1) العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك.

شكل (1)




**شكل يوضح العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك**

ويختلف" إليس" مع وجهة النظر الفرويدية للطبيعة الإنسانية ، حيث أن الإنسان ليس حيواناً بيولوجيا والغرائز تتحكم في سلوكه، فهو يرى أن الفرد فريد وعنده القدرة على فهم العجز الذي عنده وتغيير النظرة أو القيم التي غرست فيه منذ الطفولة، ولديه القوة على مواجهة نظام القيم عنده وترسيخها في اعتقادات وآراء مختلفة. كذلك لم يقبل "إليس" وجهة النظر الوجودية التي ترى أن الفرد عنده ميل إلى تحقيق قدراته. ولذا فإنه مقتنع بأن الفرد إذا اشترط بأن يفكر أو يشعر في طريق محدد فإنه ربما ينوي أن يستمر في ذلك السلو ك حتى لو أدرك بأن سلوكه هو خداع للنفس، وعلى المعالج أن يبحث في الجذور التي تؤدي إلى سلوك خداع النفس.

(كوري، 1985م: 250).

**ويقدم "إليس " بعض الأفكار أو التصورات والفروض حول طبيعة الإنسان والاضطرابات الانفعالية ، ويلخصها (باترسون، 1992م: 176) . فيما يلي:**

1 – الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلانياً وغير عقلاني، وحين يفكر ويتصرف بعقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة.

2 – إن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني.

3 – يرجع التفكير غير العقلاني في أصله إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والفرد يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش فيها.

4 – الإنسان كائن ناطق، والتفكير يتم عادة من خلال استخدام الرموز الكلامية، ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي فإن التفك ير غير العقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي.

5 – إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات Self-Verbalization، لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية فقط ولكن أيضاً من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها وتختلف طر ق التعبير عن هذا الاضطراب فبعض الأفراد يصابون بالاكتئاب والبعض الآخر بالقلق أو الشعور بالنقص والدونية والضعف أمام مسئوليات الحياة، وآخرون يدمنون على المخدرات أو يقدمون على الانتحار إلى غير ذلك.

6 – يجب مهاجمة وتحدى الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً . وهدف الإرشاد والعلاج النفسي هو أن يوضح للمسترشد أن حديثه مع نفسه هو المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي، وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية، وأن يساعده على تعديل تفكيره، حتى يصبح أكثر عقلانية وبالتالي تقل الانفعالات السلبية أو سلوك إحباط الذات.

7 – ترى هذه النظرية أن الأفراد هم متفردون، وأنهم عقلانيون وغير عقلانيين في آن واحد، فعندما يتصرفون ويفكرون بعقلانية يكونون فعالين وسعداء والعكس صحيح.

8 – الإنسان ليس ضحية لظروفه أو لماضيه، ولكن الطريقة التي يتحدث بها الفرد إلى الآخرين أو يحدث بها نفسه، هي التي تحدد مدى تكيفه.

وترى فرضية العلاج العقلاني كما أوضح (كوري، 1985م: 251) أننا نشأنا في مجتمع ونميل لأن نكون ضحية الأفكار الوهمية المضللة، ونميل إلى أن نشرب أنفسنا باستمرار بهذه الأفكار، وفي النهاية فإن هذه الأفكار هي التي تشكل سلوكنا الظاهري، ونقوم بتعميق هذه الاعتقادات غير المنطقية في نفوسنا باستمرار وحتماً ستقودنا إلى عملية الإحباط والانهزام التي تحدث لنا.

ويخلص الباحث مما سبق إلى أن السلوك المضطرب كما يفترض "إليس" ناتج عن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يتعلمها الفرد أثناء مراحل نموه المختلفة، وهذه الأفكار لها تأثير على إدراك وتأويل الأحداث والمواقف بشكل غير مناسب مما يجعله يستجيب لهذه المؤثرات بردود أفعال فسيولوجية ونفسية مضطربة.

**المفاهيم والمسلمات الأساسية لنظرية البرت إليس:**

إن الكثير من المفاهيم التي توصل إليها "إليس" من خلال خبرته في العلاج النفسي، لم تكن مفاهيم أو صياغات جديدة بل توصل إليها الكثير من الفلاسفة والمعالجين القدامى والمعاصرين "لإليس" في العديد من المدارس العلاجية، فقد قال بها عدد من المفكرين والعلماء في مختلف المجالات التي ليس لها علاقة بالعلاج العقلاني، وهذا ما أثبت صحة المفاهيم التي توصل إليها "إليس"، ومن هؤلاء العلماء والمفكرين ادكنز Adkins، أدلر، الكسندر، فرنش، كاميرون، ديجرين وجوكلر، وبالرغم من الاختلافات الظاهرة في أسماء المفاهيم والآراء التي ابتكرها هؤلاء العلماء والمفكرين، إلا أن هذه المفاهيم تُجمع على أن الاضطرابات النفسية لا يمكن عزلها عن الطريقة التي ينظر بها الفرد لنفسه وللعالم من حوله .
(الشيخ، 1986م:41).

هذا وقدم "إليس" عدداً من المبادئ والمسلمات المرتبطة بنظريته وهي:

**1- العقلانية واللاعقلانية:**

يمكن تعريفها على أنها استخدام المنطق في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة، وهي تسهم في تحقيق هدفين هامين هما المحافظة على الحياة، والإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الألم، في ظل التفاعل الملائم مع العواطف. في حين أن عدم العقلانية تشتمل على التفكير بطرق تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق الهدفين السابقين. (عبدالله، 1997م: 279)

**2- العقل والانفعال:**

يرى "إليس" أن التكفير والانفعال الإنساني ليسا عمليتين مختلفتين، وإنما هما عمليتان متداخلتان بشكل كبير وبصورة ذات دلالة تفاعلية تبادلية، وتعتبران في بعض الأحيان نفس الشيء كما هو الحال بالنسبة لعمليتي الحياة الأساسيتين الحس والتحرك، ولا يمكن النظر إليهما بطريقة تفصلهما عن بعضهما بصورة تامة هذا ويعد الانفعال في حقيقته نوع من التفكير غير العقلاني المنحاز ذاتياً وهو أيضاً يعتبر عملية اتجاهية معرفية حيث يستجيب البشر للمواقف الحياتية المختلفة بشكل ينطوي على حكم حدسي وفكري مسبق، وبالتالي يأتي القرار النهائي بالاستجابة لتلك المواقف منسجماً مع ما يحققه الانفعال الأصلي أو يحول دونه .

(الطيب، 1981م: 120).

**3- الانفعالات الملائمة وغير الملائمة:**

يرى "إليس" أن الانفعالات الملائمة هي تلك المشاعر التي تحقق أهداف الحياة السعيدة، وهي مهمة ضرورية للإنسان، وبدونها لا يستطيع أن يشعر بالسعادة . أما الانفعالات غير الملائمة فبعضها مهم للإنسان لأنها تحافظ على أساس من الأفكار غير العقلانية، مما تؤدي إلى إعاقة السلوك الواقعي للإنسان والانفعالات غير الملائمة لا يكون لها وجود إلا في ظل استدخال الفرد لها بشكل شعوري حيث يصوغها في جمل أو صور لا تخرج عن العبارتين التاليتين (هذا حسن بالنسبة لي) أو (هذا سيئ بالنسبة لي) ومن هنا فإن السلوك المضطرب هو نتاج الاستمرار بالحديث الداخلي الذاتي الذي يتكون من الأفكار غير العقلانية

(الزيود، 1998م: 251)

**4- الميول البيولوجية:**

يرى "إليس" أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية، وغير العقلانية ويصف ذلك بقوله "إن الأفراد مركبون بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة، أو أن يهزموا أنفسهم وأن يبالغوا في كل شيء وأن يشعروا بالإثارة ويتصرفوا بغرابة لأتفه الأسباب، ولديهم أيضاً استعدادات قوية لأن يفكروا بسهولة وبشكل طبيعي، وهم مبتكرون ويتعلمون من أخطائهم، وهم يغيرون من أنفسهم مرات عديدة (الشناوي، 1994م: 106).

**الشخصية من وجهة نظر "إليس":**

بالرغم من عدم الاهتمام الواضح من جانب "إليس" بتكوين نموذج نظرية للشخصية، إلا أنه صاغ مجموعة من المفاهيم والأسس التي تسهم في التعرف على وجهة نظره في الشخصية ومنها:

**1- الأسس الفسيولوجية:**

يرى "إليس" أن البشر يتشابهون في الجوانب البيولوجية والفسيولوجية العامة مثل الأكل، التنفس، الحركة وأيضاً يتشابهون بأن لديهم استعداد فطري وميل لأن يكونوا عقلانيين وغير عقلانيين، فمن ناحية نجد أن لديهم طاقة كبير لأن يكونوا مولدين للسعادة بكونهم عقلانيين، ومن ناحية أخرى نجد أن لديهم طاقة هائلة في أن يكونوا قاهرين لأنفسهم ويكرروا باستمرار نفس الأخطاء بكونهم غير عقلانيين (الشناوي، 1994م: 105).

ويرى "إليس" أن الجزء الأساس في نشأة الأعراض العصابية يكمن في الطبيعة الإنسانية وأصولها البيولوجية والفسيولوجية هذا ولم يستطيع "إليس" أن يوضح تلك الأصول، إلا أنه يرى أن النزعة إلى الكمال والرغبة في إنجاز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان، تكاد توجد عند الجميع بفضل الأسس البيولوجية (كفافي، 1999م: 324).

**2- الأسس الاجتماعية:**

يرى "إليس" أن التفكير غير العقلاني والتعود على التدمير الذاتي وعدم المسامحة ترجع في أصولها ونشأتها إلى التعلم المبكر وغير المنطقي، فالفرد لديه الاستعداد البيولوجي لذلك التعلم، والذي يكتسبه من والديه بصفة خاصة و غالباً ما يتفاقم التفكير غير العقلاني بسبب تدني المستوى الثقافي والاجتماعي، وبسبب تزايد الضغوط العائلية والاجتماعية، فمن خلال عملية النمو يتعلم الفرد التفكير والشعور بنفسه وبالآخرين في ظل ما يستدخله أثناء التنشئة الاجتماعية وما ينميه من أحاديث داخلية. (الفقي: 1992: 176).

هذا ويرى "إليس" أننا إذا نشأنا في مجتمع ما فإننا نميل لأن نكون ضحية الأفكار التي تشكل سلوكنا الظاهري، وتقوم بتعميق هذه الاعتقادات غير المنطقية في نفوسنا باستمرار، والتي حتماً ما ستقودنا إلى الإحباط والانهزام .

(خفاجي، 1985م: 251).

**3- الأسس النفسية: (نظرية A.B.C):**

يقرر "إليس" في نظريته (العلاج العقلاني الانفعالي) أن الأحداث التي تطرأ على البشر تتضمن عوامل خارجية تمثل أسباباً للاضطراب النفسي، والبشر ليسوا مسيرين كلية، وبإمكانهم أن يتجاوزوا جوانب القصور البيولوجية، والاجتماعية والتفكير الصعب من خلال التحكم بالطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث وتحديد ردود الأفعال التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث . وتتمثل الأسس النفسية للشخصية عند "إليس" في نموذج أسماه بقالب (A.B.C) والذي يعتبر الجانب الرئيسي في العلاج العقلاني الانفعالي من الناحية النظرية والتطبيقية . (جمل الليل، 2001م: 298).

"ويشير كورسيني (Corsini) إلى أن دور الأفكار غير العقلانية في الاضطرابات العاطفية إنما يتضح في نموذج "إليس" للشخصية والمعروف بنظرية (A.B.C)". (الريحاني، 1987م: 76).

حيث ترمز (A) إلى المثير المسبب للانفعال، وهي عموماً المواقف والأحداث التي تظهر فيها أو أثنائها المشكلة النفسية، قد تكون أحداثاً خارجية أو

داخلية، والأحداث الخارجية هي التي يم لكن أن يراها الآخرون فضلاً عن صاحب المشكلة.

أما الأحداث الداخلية فهي أفكار الفرد المتعلقة بالأحداث الخارجية . و (B) تشير إلى فكرة الإنسان أو اعتقاده (Belive) بالنسبة للحدث المثير وقد تكون جامدة أو مرنة، وعندما تكون جامدة يطلق عليها الأفكار غير العقلانية، وتكون في صيغ لغوية تبدأ غالباً بكلمة "يجب" أو "لابد.." وعندما يتمسك الإنسان بهذه الأفكار فإ نه يميل إلى استنساخ أفكار غير عقلانية. وعندما تكون هذه الأفكار مرنة فإنه يطلق عليه الأفكار العقلانية، وهي غالباً ما تأخذ شكل من الرغبة أو الأمنية أو التفضيل إلا أنها لا تتحول إلى مطالب وشروط مطلقة ولازمة، وعندما يتمسك الإنسان بهذه الأفكار المرنة فإنه يميل إلى أن يستنتج منها أفكارا عقلانية.

ويشير الرمز ( C ) إلى النتائج الانفعالية (Consequences) والسلوكية لأفكار الشخص ومن هنا فإن ما يحدد النتائج الانفعالية ليس الحدث المثير بل الفكرة المرتبطة به.

ويلخص الباحث نظرة "إليس" إلى نشأة الاضطراب بالشكل التالي:

شكل (2)

A ⟶ C ( علاقة خاطئة).

A ⟶ B ⟶ C (علاقة صحيحة)

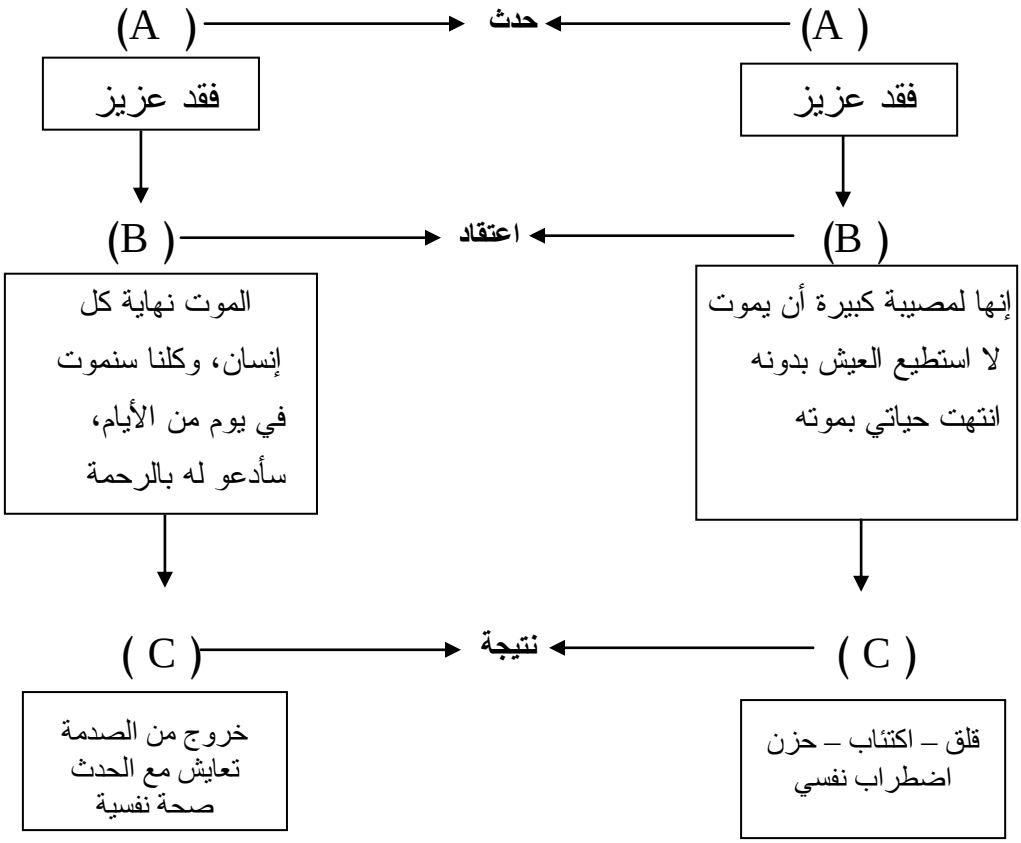
**شكل يوضح نظرة "إليس" للاضطراب النفسي**

حيث يوضح الشكل (1) العلاقة بين المثير والاستجابة، إذ يرى "إليس " أن النتيجة (C) ليست ناتجة فقط عن المثير أو الحدث ( A) وإنما يتدخل في ذلك اعتقاد الفرد وتفكيره (B) تجاه الحدث والمثير ( A) فإذا كان اعتقاد الفرد ( B) تجاه الحدث ( A) اعتقاداً عقلانياً منطقياً فإن ذلك سيؤدي به إلى أن يأخذ الأمور بعقلانية ويفكر بمنطقية مما سيؤثر على النتيجة ( C) إيجابياً مما يؤدي إلى السواء النفسي، أما إذا حدث العكس وكان اعتقاد الفرد ( B) تجاه الحدث ( A) اعتقاداً غير منطقي وكان تفكيره تفكيراً سلبياً غير عقلاني فإن النتيج ة ( C) سوف تكون نتيجة سلبية وستؤدي إلى الاضطراب النفسي.

والمثال الآتي يوضح ذلك

شكل (3)

مثال توضيحي لنظرة "أليس" للاضطراب النفسي




ويرى "إليس" أن النتائج الانفعالية التي تنشأ من الأفكار الجامدة غير العقلانية هي نتائج تثير الاضطراب، ويطلق عليها النتائج السلبية غير المناسبة، أما النتائج التي تنشأ عن الأفكار المرنة العقلانية فهي لا تؤدي إلى الاضطراب، ويطلق عليها النتائج المناسبة حتى لو كانت سلبية.

كما يرى كذلك أن الانفعالات السلبية غير المناسبة تكون غير وظيفية لأنها تؤدي إلى الشعور بألم وانزعاج نفسي شديدين وتدفع الإنسان إلى التصرف بأسلوب ضعيف منكسر، وتحول بينه وبين التصرف بطريقة تحقق أهدافه. وفي المقابل فإن الانفعالات السلبية المناسبة تنبه الإنسان إلى ضرورة تحقيق أهدافه من خلال مواجهة العقبات والعوائق. (التميمي، 1418هـ: 59).

**الأفكار العقلانية وغير العقلانية:**

يشير نظام الأفكار والمعتقدات بشكل عام إلى جوانب معرفية تشتمل على رؤية ذاتية خاصة بالفرد لذا فهي تخضع للصحة والزيف، وذلك تعبيراً لها عن الاتجاهات التي تشير إلى جوانب تقويمية وجوانب تتسم بالحب أو الكراهية.

ويرى "إليس" (Ellis: 1973: 5) أن الأفكار العقلانية هي تلك الأفكار التي يمكن التحقق منها من خلال الحجج والبراهين، أما الأفكار غير العقلانية فهي تلك التي لا يمكن التحقق منها، ومن ثم فهي تلك الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، وغير الواقعية التي تتسم بعدم الموضوعية والمبنية على معتقدات وتوقعات، وتعميمات خاطئة ناتجة عن سوء الظن، والمبالغة والتهويل بما لا يتسق مع الإمكانات العقلية للفرد.

ويفضل أغلب الباحثين النظر إلى الأفكار والمعتقدات باعتبارها ظاهرة متعددة الأبعاد، وليس بوصفها ظاهرة أحادية البعد، ويتمثل ذلك في ميلهم إلى قياس الأفكار غير العقلانية كل على حدة هذا من جهة . ومن جهة أخرى تشير نتائج الدراسة التي قام بها عبد الله (1997) إلى أن الأفكار غير العقلانية ذات طبيعة مركبة وغير أحادية، وبالتالي فإن الشخص الذي يعتقد في إحدى الأفكار غير العقلانية من الضروري أن يعتقد في الأفكار الأخرى مما يساعد على التنبؤ الجيد بهذه الأفكار.

**سمات الأفكار العقلانية:**

يرى "إليس" (Ellis: 1997: 73) أن المعتقدات العقلانية لها عدة سمات أو مميزات وهي:

1 الموضوعية: ويتمثل ذلك في أنها تشتق من حقائق وأدلة موضوعية وليس من نظرة شخصية.
2 المرونة: حيث تتشكل في صورة رغبات وأمنيات وتفضيلات لا تصل إلى المطلقات اللازمة.
3 تساعد على تحقيق أهداف الحياة.

4 تقلل من الصراعات الداخلية لدى الفرد.

5 -تقلل من التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد.

6 -تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات.

**سمات الأفكار غير العقلانية:**

عرض "إليس" (Ellis: 1997: 73) بعض السمات التي تتسم بها الأفكار غير العقلانية وهي:

**1- المطالبة:**

ويتمثل ذلك في وجود مجموعة من الصيغ والكلمات التي تتشكل على هيئة مفروضات، وذلك ناتج عن الميل إلى الكمال والرغبة في إنجاز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان والمثالية بشكل لا يتلاءم مع إمكانات الفرد الواقعية ، ويردد الفرض باستمرار كلمات مثل (يجب، ينبغي).

**2- التعميم الزائد:**

ويتمثل ذلك في تبني أفكار عامة بناءاً على خبرات محدودة، كأن يعتقد الشخص أنه فاشل في كل شيء إذا فشل مرة واحدة .

**3- التقدير الذاتي:**

ويتمثل ذلك في التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية عن طريق صياغة جمل بسيطة تستقر في الشعور أو اللاشعور . وتعتبر محكاً للمقارنات التي يقوم بها الفرد لذاته مع الآخرين، والتي تؤدي إلى تحقيق تقديره لذاته.

**4- التهويل:**

ويتمثل ذلك في المبالغة في معنى أو أهمية الأحداث أو الخبرات، كأن يشعر المرء أن عدم قدرته على تحقيق ما يصبو إليه كارثة عظيمة.

**5- أخطاء في التفسير:**

ويتمثل ذلك في التحيز الإدراكي نحو الأبعاد السلبية في الخبرات وهذا الخلل يعبر عن ذاته في التعامل مع الأحداث المختلفة مثل الفشل، فقدان عزيز، الرفض.

**6- عدم التجريب:**

ويتمثل ذلك في الخروج باستنتاجات اعتماداً على أدلة غير كافية وغير مجربة، كأن يغضب الإنسان نتيجة كلمة أو نظرة غاضبة من شخص آخر، وهذه الكلمة لم تكن بالأصل موجهة نحوه شخصياً.

**7- التلقين (التكرار):**

ويتمثل ذلك في استمرار سلوك الفرد عن طريق عملية التلقين الذاتي وهي تلك العملية التي يتحدث فيها الفرد مع نفسه حديثاً داخلياً مضمونه أنه غير كفء وفاشل في معالجة أموره بدليل النتائج السلبية التي تعرض لها.

8 - **السلبية :** فمثل هؤلاء الأفراد يعتقدون أن سبب تعاستهم هو ظروف خارج إرادتهم مثل الحظ وليس بمقدورهم التغلب عليه لأن الظروف أقوى منهم.

9 - **الانهزامية:** هي نمط من الشخصية تتجنب صعوبات الحياة بدل مواجهتها، وتؤكد على أهمية عدم الوقوف في وجه القوى.

10 - **الاتكالية:** حيث يعتمد الاتكالي على الآخرين وخاصة الأقوياء لأن هذا ما يجلب له الراحة في أمور حياته.

11 - **العجز :** العجز هو من لا يستطيع التخلص من أحزان الماضي ومحو آثارها وجعلها في طي النسيان.

12 - **ضيق الأفق:** الأشخاص الذين يتصفون بضيق الأفق يملكون حلولاً جاهزة، فهناك حل نموذجي لكل مشكلة وأن لم يصلوا إليه تحدث كارثة ، كما يعتقدون وهذا يشير إلى ضعف الجهاز النفسي لديهم.

13 - **عدم التسامح:** أي أن العقاب الصارم هو الوسيلة الوحيدة لتصحيح الأخطاء، مع عدم القدرة على مغفرة الإساءة حتى وإن كان الخطأ بسيطاً.

14 - **شدة الحساسية:** أي أن الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا فيها لا تفارق مثل هؤلاء الأفراد وأن الفشل يلاحق أعمالهم.

15 - **الإصرار على القبول التام:** يرى أصحاب مثل هذه الأفكار أن الآخرين يجب أن يحبوهم بشكل مطلق ويكونوا راضين عنهم دائماً بغض النظر عما يفعلونه.

**أنواع الأفكار غير العقلانية:**

الأفكار غير العقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبها الإنسان ويفضلها، إلا أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، وهناك ثلاث أنواع من الأفكار وهي:

1 -**معتقدات تتعلق بالذات:** مثل يجب أن أتقن كل شيء وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف، والقلق، والاكتئاب والشعور بالذنب.

2 -**معتقدات تتعلق بالآخرين:** مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فظيع، لا أتحمله وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

3 -**أفكار تتعلق بظروف الحياة:** مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده، وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله، وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي. (التميمي: 1418هـ: 70)

**الأفكار غير العقلانية المسببة للاضطراب النفسي عند "إليس":**

قدم "إليس" بعض الأفكار غير العقلانية الشائعة كنماذج على الأفكار الخاطئة التي توقع الناس في المشكلات الانفعالية وهي أفكار لاحظ انتشارها ووجودها في المجتمع الأمريكي بشكل متطرف ومبالغ فيه، ولكنه لا يستبعد انتشارها بين الثقافات الأخرى لوحدة بعض الأصول التي تقف وراء هذه الأفكار.

وفيما يلي تلك الأفكار اللاعقلانية التي حددها "إليس":

**الفكرة الأولى:** من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً من كل فرد من أفراد بيئته المحلية.

**الفكرة الثانية:** يجب أن يكون الفرد فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة.

**الفكرة الثالثة:** بعض الناس سيئون وشريرون وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة، ولذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا.

**الفكرة الرابعة:** أنه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمناه الفرد.

**الفكرة الخامسة** :تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها.

**الفكرة السادسة:** الأشياء المخيفة أو الخطرة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم في التفكير بها وبالتالي فإن احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم.

**الفكرة السابعة:** من الأسهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسئوليات بدلاً من أن نواجهها.

**الفكرة الثامنة** : يجب أن يكون الشخص معتمداً على الآخرين ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه.

**الفكرة التاسعة:** إن الخبرات والأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر، وتأثير الماضي لا يمكن تجاهله.

**الفكرة العاشرة:** ينبغي أن ينزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات.

**الفكرة الحادية عشرة:** هناك دائماً حل مثالي وصحيح لكل مشكلة وهذا الحل لابد من إيجاده وإلا فالنتيجة ستكون مفجعة. (الخطيب: 1994م: 256)

هذا وأظهرت دراسة الريحاني (1985م) التي هدفت إلى تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وجود هذه الأفكار غير العقلانية لدى طلاب الجامعة الأردنية، إضافة إلى فكرتين هما:

1 –ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى

تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس.

2 – لاشك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بالعلاقة مع المرأة.

وعاد "إليس" فيما بعد فلخص هذه الأفكار في ثلاث حتميات أساسية مصاغة في صورة يجب أو ينبغي وهي:

1 –يجب على (أو ينبغي) أن أؤدي جيداً، وأن أكون محبوباً من جانب الآخرين ذوي الأهمية.

2 –يجب عليك أن تعاملني برفق وبعدل ومن المفزع إلا تفعل، فإني حينئذ لا أستطيع تحملك ولا تحمل سلوكك، وتكون حينئذ شخصاً سيئاً.

3 – يجب أن يتعامل معي العالم بشكل طيب مليء بالحظ، وأن يمنحني كل شيء أريده فوراً، ومن المفزع ألا يفعل ذلك، فإنه حينئذ يكون عالماً بغيضاً . (الشناوي ، 1994م: 107).

**أسباب ظهور الأفكار اللاعقلانية:**

تلعب البيئة المحيطة بالفرد دوراً كبيراً في اكتسابه للأفكار اللاعقلانية، ومن ثم يتشكل سلوكه بألوان متعددة من الاضطراب، حيث يكتسب الفرد الأفكار اللاعقلانية من خلال وسائط التربية والتي منها الوالدين والمع لمي ن والأصدقاء، ووسائل الإعلام، ومن أسباب ظهور الأفكار اللاعقلانية ما يلي:

**1 – أساليب المعاملة الوالدية السلبية:**

لأساليب المعاملة الوالدية السلبية دوراً في نشأة الأفكار اللاعقلانية، من حيث افتقار العلاقة بين الوالدين والطفل للتفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل فيشعر الطفل بانهزام الذات، كما أن المعاملة الوالدية التي تؤكد على الرعاية المبالغ فيها في التنشئة، هي غير صحيحة لأنها تجعل الطفل لا يتعلم كيف يتعامل مع المشكلات بنفسه ولا يشعر بالاستقلالية ولا يحترم قرارات الوالدين أو أحكامهما، خائف من الوقوع في الخطأ وغير قادر على الدفاع عن نفسه، حيث إن الوالدين الذين يظهرون توقعات عالية جداً تتجه نحو الكمال الزائد يتوقعون من أطفالهم أن يُظهروا جوانب

قوة متزايدة دون أي جوانب ضعف، مما يشعر الطفل بأنه غير قادر على تلبية توقعاتهم، خاصة عندما يقارنونه على نحو سلبي مع نجا حات الآخرين . (مهدي، 1998م: 18).

كما اتضح أن الوضع الأسري أو الظروف الأسرية السلبية تلعب دوراً في اكتساب الفرد للأفكار اللاعقلانية، حيث تبين أن بعض المراهقين من الجنسين ممن هم يعيشون في مناخ أسري غير عادي مثل (أبناء المطلقين والذين لا يعيشون مع والديهم بل مع بدائل أبوية) كانت لديهم أفكار لاعقلانية بدرجة مرتفعة والمرتبطة ببعض المتصاحبات والأعراض النفسية السلبية مثل الشعور بالاكتئاب النفسي المرتفع . (زهران، 2001م: 159).

**2 – المستوى الاجتماعي والثقافي:**

أشارت نتائج دراسات قد أجريت أن الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتوسطة ودون المتوسطة ظهرت لديهم بوضوح وبدرجة عالية عدداً من الأفكار اللاعقلانية أكثر من الأسر ذات المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العالية. (زهران، 2001م: 159).

كما تبين أن هناك فروق بين الجماعات العرقية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، حيث توصلت النتائج إلى أن الأمريكيين من أصل آسيوي اتضح لديهم احتمالات أكبر في التصديق والاعتقادي في الخرافات التي تتعلق بالحظ أكثر من الأمريكيين غير الآسيويين.

**إسهامات نظرية "إليس" في مجال علم النفس:**

كان لنظرية "إليس" إسهامات في مجال علم النفس يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1 – أكدت ووضحت العلاقة بين التفكير والعاطفة (الانفعالات).

2 – تأكيدها على الوسائل العلاجية المتكاملة التي تتضمن الإدراك (المعرفة ) والسلوك والعواطف.

3 – تأكيدها على أن الحوادث الماضية ليست هي التي تسبب الانفعالات للشخص بل نظرة الإنسان إلى تلك الحوادث وأفكاره عنها هي التي تسبب له المتاعب.

4 – تأكيدها على الوظائف البيتية العملية والسلوكية.

5 – رسمت الخطوط العريضة للأفكار اللاعقلانية التي تشكل الأساس الذي يسبب الانفعالات النفسية والعاطفية ووضحت وسائل مكافحتها.

6 – أسلوبها التعليمي والوقائي في العلاج. (الزيود،1998م: 265).

**فروض نظرية العلاج العقلاني الانفعالي:**

يعرض "إليس" فروض نظريته في العلاج العقلاني الانفعالي على النحو التالي:

**أولاً: الفروض الخاصة بالإطار المعرفي لنظرية "إليس" :**

1 – التفكير يسبب الانفعال.

2 – توجد علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك.

3 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بالوعي والبصيرة ومراقبة الذات.

4 – يتأثر انفعال الفرد بالأحاديث الذاتية ودلالة الألفاظ التي يرددها بينه وبين نفسه عن الأشياء.

5 – تتأثر الحالة المزاجية للشخص بمعارفه ومدركاته ومعتقداته.

6 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بتصوراته وتخيلاته.

7 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بالتغذية الحيوية المرتدة ومستوى التحكم في العمليات الفسيولوجية.

8 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بمؤثرات غريزية.

9 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بتوقعه والمتغيرات المؤثرة في هذا التوقع.

10 –تؤثر وجهة الضبط لدى الفرد في انفعاله وسلوكه.

11 –يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بأخطائه في عمليات التفسير أو العزو.

**ثانياً: الفروض المتعلقة بالعمليات المعرفية الوسيطة:**

1 – يتسبب التفكير العقلاني في نشأة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد.

2 – تؤثر الأخطاء المرتبطة بتقدير الفرد لذاته على انفعاله وسلوكه.

3 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بأساليبه الدفاعية.

4 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بقدرته على تحمل الإحباط.

5 – يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بمدى ترقبه وتوقعه التهديد.

**ثالثاً: الفروض المتعلقة بفنيات العلاج العقلاني الانفعالي:**

1 – يعتبر العلاج النشط الموجه، فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

2 – يعتبر الدحض والحث من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

3 – تمثل الواجبات المنزلية إحدى فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

4 – تبسيط أثر الإهانة من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

5 – التنفيس عن الانفعالات المختلة وظيفياً فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

6 – يُعد تعليم الفرد أسلوب اختيار الطرق الإيجابية لتعديل سلوكه فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

7 – تنمية القدرة على ضبط النفس فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

8 – تنمية مهارات التعامل مع مصادر التهديد فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

9 – تحويل الانتباه أو الإلهاء فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

10 –استخدام الطرق التربوية وتعلم اكتساب المهارات الفنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

11 -تعليم الفرد طرق اختيار نماذج السلوك الإيجابية وتقليدها فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

12 -خفض قابلية الفرد للاستثارة بإيحاءات الآخرين فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

13 -تعليم الفرد مهارات أسلوب حل المشكلة فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

14 -تعليم الفرد لعب الدور والتدريب السلوكي فنية من فنيات العلاج العقلا ني الانفعالي.

15 -تدريب الفرد على المهارات فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

16 -توجد اختلافات بين فنيات العلاج العقلاني الانفعالي والأساليب العلاجية الأخرى. (عبدالله 1997م: 281-284).

"ومن هذا المنطلق يصنف "إليس" Ellis الأفراد إلى صنفين، فمنهم عقلانيين واقعيين وآخرين لا عقلانيين وغير واقعيين، وأن أفكار الناس تؤثر على سلوكهم فنرى أن الأفراد غير منطقي التفكير تصدر عنهم سلوكيات سلبية مثل القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاعقلاني الذي يترتب عليه التفكير والسلوك الانفعالي، ويمكن التغلب عليه بزيادة درجة إدراك الفرد للأمور وكيفية تفسيره وفهمه لها". (أبو عيطه، 1997م: 131).

**محكات السواء النفسي عند إليس:**

وضع "إليس" محكات يتم من خلالها الحكم على السلوك الإنساني من حيث السواء أو الاضطراب، وهي كما يلي:

1 - اهتمام الفرد بذاته وتحقيق رغباته المقبولة.

2 - الحصول على الاهتمام الاجتماعي وجعل رغباته مقبولة على المستوى الاجتماعي.

3 – تقبل الإحباط وإمكانية التعامل معه بواقعية.

4 – المرونة في الأقوال والأفعال.

5 – توجيه الذات والاعتماد على النفس.

6 – بقاء الفرد سعيداً على الرغم من عدم معرفته مما يحمله له المستقبل.

7 – القدرة على تحقيق السعادة على المدى الطويل.

8 – التعهد ببذل محاولات خلاقة.

9 – القدرة على التفكير العلمي.

10 – القدرة على مواجهة المخاطر.

11 – الواقعية.

12 – تقبل الذات.

13 – الشعور بالمسئولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي وعدم لوم الآخرين أو الظروف البيئية على ذلك . (محمد، 2000م : 112 – 113). .

**الأفكار العقلانية وغير العقلانية في الإرشاد النفسي:**

**أولاً: أهداف العلاج العقلاني الانفعالي:**

إن هدف وجوهر العملية الإرشادية في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي يكمن في مناهضة الفرد لهذه الأفكار الخاطئة، وتبني أفكاراً معرفية عقلانية، وبروز فهم معرفي جديد يتبعه تعديل في ردود الأفعال الانفعالية والسلوكية، بحيث تكون أكثر واقعية ومتناغمة مع الأحداث والمواقف الحياتية إضافة إلى العمل على إزالة أو خفض النتائج غير المنطقية أو الاضطرابات لدى المسترشد من خلال:

1 -تخفيض مشاعر قهر الذات ولوم الآخرين والظروف.

2 -تدريب المسترشد على استخدام أسلوب التحليل المنطقي للاضطرابات، ليكون لديه أدنى مستوى من المشاعر غير المناسبة وإلقاء اللوم على الآخرين. (الطيب: 1981م: 127)

هذا ويحث العلاج العقلاني الانفعالي المستوشدين على فهم وتبني الأفكار التالية:

1 - أن الأحداث الماضية أو الحاضرة لا تسبب الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بل أن الأفكار غير العقلانية ذات الصلة بهذه الأحداث، هي التي تؤدي في المقام الأول إلى حل المشكلات السلوكية والانفعالية.

2 - بغض النظر عن الكيفية التي تم بها الاضطراب في الماضي، فإن الاضطراب في الحاضر إنما يعود إلى استمرار المسترشد في التفكير غير العقلاني.

3 - بالرغم من أن الإنسان يميل إلى الاضطراب النفسي من جراء الأفكار المنكرة والضعيفة الهازمة لذاته، فإنه يستطيع التغلب على مشكلاته واضطراباته إذا ثابر على تحدي الأفكار غير العقلانية ومقاومتها بالتصرف بطريقة مخالفة لها. (زهران: 1997م: 37).

ويشير (كوري، 1985م: 255) إلى أن الهدف العلاجي عند "إليس" يتمثل في محاولة تقليص حجم نظرية الإحباط والانهزام التي يتبناها الفرد حول نفسه، والإقلال من الأفعال غير التواؤمية وحل مشكلات الحياة، وجعله يكتسب نظرة واقعية وقدرة على التحمل، وبهذا فإن " إليس" يهدف أساساً إلى جعل العميل على بينة من أن الكلام المحبط وغير المفيد هو المصدر الأساس للاضطرابات الانفعالية. إن العلاج العقلاني لا يهدف إلى إزالة الأعراض وإنما يشجع العميل على تحرير نفسه من الأعراض الواضحة وغير الواضحة.

ويخلص الباحث إلى أن أهداف العلاج العقلاني لا تختلف عن العلاج النفسي بعامة، كونها تشمل الإقلال من المعاناة الذاتية للفرد والإقلال من الاضطرابات الانفعالية وحل مشكلات الحياة، إلا أنها تركز على الجوانب المعرفية الإقناعية وهو ما يحتمل أن تكون الجوانب المميزة له.

**ثانياً: العلاقة الإرشادية:**

لا يهتم "إليس" في العلاج العقلاني الانفعالي بالتركيز على أن تكون العلاقة دافئة مع المسترشد من النوع الذي ينادي به "روجرز" رائد المدرسة الإنسانية، وإنما يكتفي بعلاقة عادية في إطار احترام شرخصية المسترشد، ويقول في ذلك أننا نحترم الفرد وإن كنا لا نحترم أفكاره ، فالمرشد يحترم قيم المسترشد الاجتماعية والأخلاقية ولا يفرض عليه قيماً مغايرة إلا إذا اقتنع بها المسترشد نفسه ، فهو يوفر له إما القبول المحايد أو الاعتبار الإيجابي غير المشروط ، كما يرى أن العلاقة الإرشادية في حد ذاتها والطرق الانفعالية والمساندة التفسيرية أو التحليلية للأفكار غير العقلانية يستعان بها على تكوين الألفة والود وتساعد المسترشد على التعبير عن ذاته وإشعاره بالتقبل (الفقي: 1992م: 187).

**ثالثاً: دور المرشد وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي:**

إن مهمة المرشد طبقاً لهذه النظرية أن يقوم بمساعدة وإقناع المسترشد باستبدال الأفكار والمعتقدات والآراء والاتجاهات الخاطئة بأخرى تكون صحيحة ومعقولة، ويتم ذلك على النحو التالي:

1 - اكتشاف الأفكار غير العقلانية خلال الحديث مع المسترشد ومناقشته في أثناء المقابلة.

2 - معرفة الأسباب التي أسهمت في وجود الأفكار غير العقلانية واستمرارها.

3 - مساعدة المسترشد على الاقتناع بأن أفكاره المتعلقة موضوع المشكلة أفكار غير عقلانية، وتحديد الأسباب التي جعلتها على هذا النحو.

4 - توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة، وما ترتب على هذه المشكلة من معاناة وألم وتعاسة للمسترشد.

5 - إقناع المسترشد وتحذيره من أن استمراره في التفكير غير العقلاني يؤدي

إلى استمرار الاضطراب الذي يشكو منه، وقد يستخدم المرشد هنا عبارات الهزل والسخف المناسبة في مواجهة الأفكار غير العقلانية للمسترشد.

6 – قيام المرشد بتوضيح كيفية استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية وموضوعية مع الاستفادة من معرفة فلسفة المسترشد ونظرته إلى الحياة والمستقبل وذلك في أثناء محاولات الاستبدال (جمل الليل: 1423هـ: 318)

هذا ويتسم المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي بقوة التأثير على المسترشد، وبقدرته على الإقناع وعلى مراجعة الأفكار غير العقلانية، كذلك فإنه يتميز بأنه نشط من الناحية اللفظية فهو يتكلم أكثر مما يصغي لما يقوله المسترشد، وهو على درجة عالية من النشاط والفعالية.

ويرى فرج (1992م: 55) إنه بالإضافة إلى الشروط العامة ا لتي يجب مراعاتها في المرشد النفسي من حيث الاستعداد جسمياً وعقلانياً وانفعالياً والإعداد العلمي والمهني، فإن هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في المرشد العقلاني الانفعالي وهي:

1 – أن يمتلك خلفية ثقافية واسعة تمكنه من مساعدة العميل وتعديل أفكارها ومشاعره.

2 – أن يكون حسن القول والمظهر، فعّالاً، ولديه القدرة على إدارة الجلسة الإرشادية والاستماع لكل ما يقوله العميل.

3 – أن يكون لديه القدرة على الحوار والمناقشة والدحض والإقناع وتفسير كل ما يقوله العميل، حيث يشرح للعميل ديناميات الاضطراب الانفعالي.

4 – أن يبين قبوله للعميل ، ويثق في قدرته على التفكير السليم ويبحث عما يراه العميل "ينبغي " أو " يجب " ويهاجم هذه الحتميات، حيث أن ما يردد ه العميل لنفسه من مثل هذه الاعتقادات هي وراء اضطرابه.

**رابعاً: المحكات التي تساعد المرشد على التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية:**

يعتمد المعالج العقلاني الانفعالي على جعل المسترشد يتخلى عن مطالبه Demandingness الأقرب إلى المطالب الطفلية Infantile والتي تعتمد على الأفكار غير العقلانية، أو على أبسط تقدير يجعله أقل إصراراً على إشباعها وعليه أن يتحمل قدراً من الإحباط وتأجيل الإشباع والتحكم في الذات، وأنه ليس من الضروري أن يحقق كل حاجاته ورغباته تحقيقاً عاجلاً، هذا ويقل الدور التوجيهي للمعالج في المراحل الأخيرة من العلاج حيث يدفع المرشد المسترشد إلى تحمل المزيد من مسئولية التغيير ويدعوه إلى تطبيق الأسلوب العقلاني في حل المشكلات التي يواجهها.

هذا ويقترح والين وآخرون (Walen, et al) مجموعة من المحكات التي تساعد المرشد على التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية وهي:

1 -**أن يراعي الإنسان السياق بشكل مناسب :** يتمثل ذلك بأن يأخذ المعتقد في حسابه السياق الداخلي والخارجي الذي يحدث فيه تفاعل المشكلة، فعليه أن يتوقع حدود تأثيرات غير سارة في أي وقت.

2 -**أن الفكرة نسبية وظرفية :** أي أنها تعتمد على عوامل وظروف أخرى، فالفكرة التي تؤدي الأداء الوظيفي الأفضل تكون على شكل رغبة Desire أو إرادة Want، أو أمل Hope أو تفضيل Preferance ولا تصل إلى حد الينبغيات.

3 -**أن الفكرة تؤدي إلى توسط واعتدال انفعالي :** والأفكار التي تسهم في الأداء الأكثر وظيفية للفرد تؤدي إلى مشاعر تتدرج من المستوى المعتدل إلى المستوى الأقوى، والإثارة الانفعالية الضعيفة أو القوية فتمثل عقبة في طريق حل المشكلات.

4 -**أن تعكس الفكرة انفتاحاً على خبرة جديدة** : إن الفكرة المرتبطة بالأداء الوظيفي الجيد للفرد وتسمح له بحرية البحث عن حلول بديلة للمشكلات بطريقة أقل إثارة للخوف، ويتبع ذلك أن تقبل المخاطر كجزء من الثمن الذي يدفع لتحقيق الهدف. (كفافي: 1999م: 333).

**خامساً: أساليب العلاج العقلاني والانفعالي:**

يستخدم المرشد المتبع للعلاج العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية لإقناع المسترشد بالتخلي عن أفكاره غير العقلانية واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية وموضوعية ومن هذه الأساليب والطرق:

**أ – الأساليب المعرفية : Cognitive Techniques**

يستخدم المعالج العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الطرق العلاجية المعرفية التي تشتمل على التحليل الفلسفي والمنطقي للأفكار غير العقلانية، والتعليم والتوجيه، تفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشويه المعرفي. وفي صورته المشهورة فإن المعالج العقلاني الانفعالي يحلل الاضطراب الانفعالي والسلوكي في ضوء النموذج (A.B.C) . أي أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث النشطة التي تسبقها (A)، وإنما هي نتيجة نظام التفكير (B)، ثم الانتقال إلى تفنيد Disputing الأفكار غير العقلانية وهو ما يرمز إليه (D) ، الأمر الذي يساعد على تحقيق إعادة بناء الجوانب المعرفية.

**ب – الأساليب الانفعالية: Emotive Techniques**

يستخدم المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب التي تتعامل مع مشاعر وانفعالات المسترشد، ومن هذه الأساليب أسلوب التقبل غير المشروط، أسلوب تمثيل الأدوار، وكذلك أسلوب المرح، وأسلوب مهاجمة الشعور بالخزي والدونية وغيرها من أساليب المواجهة التي تساعد المسترشد على إظهار نفسه، والتعرف على مشاعره السلبية وأن تكون على اتصال بمشاعره الشخصية

وأن يحاول تغييرها بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والسلوكية.

**ج – الأساليب السلوكية:Behaviorist Techniques**

العلاج العقلاني الانفعالي هو نوع من العلاج السلوكي المعرفي ويستخدم الأساليب السلوكية الرئيسة في حدود الإطار النظري للعلاج العقلاني، ومن بين هذه الأساليب السلوكية المستخدمة:

1 – الواجبات المنزلية النشطة التي يكلف بها المسترشد لمواجهة المواقف التي يخاف أو يخجل منها الفرد.

2 – أساليب الاشراط الإجرائي مثل التنفير والعقاب والتشكيل . (الشناوي : 1994م: 115–116).

وبشكل عام فإن العلاج العقلاني الانفعالي هو أسلوب فريد من العلاج النفسي مخصص ليتمكن المسترشد من ملاحظة وفهم الأفكار غير العقلانية في حياته، ومن ثم مهاجمتها، أو كنتيجة لمناقشة تلك الأفكار غير العقلانية، فإن المسترشد يسعى لاكتساب نظرة واقعية للحياة مما يؤدي إلى تطبيق التفكير العقلاني على الأمور التي تستجد في المستقبل وليس فقط تلك التي تحدث في الحاضر.

ويلخص الباحث طرق العلاج العقلاني الانفعالي في الشكل التالي:

شكل (4)

طرق العلاج العقلاني الانفعالي

| أ – الأساليب المعرفية | ب – الأساليب الانفعالية | ج – الأساليب السلوكية |
|---|---|---|
| ومنها : | ومنها: | ومنها: |
| 1 – التحليل المنطقي للأفكار. | 1 – التقبل غير المشروط | 1– الواجبات المنزلية |
| 2 – التعليم والتوجيه . | 2 – تمثيل الأدوار. | 2 – أساليب الإشراط |
| 3 – تفنيد الاستنتاجات | 3 – أسلوب المرح. | 3 – ضبط الذات |
| 4 – وقف التشويه المعرفي. | 4 – مهاجمة الدونية. | 4 – الاسترخاء العضلي |

**العلاج العقلاني والأساليب العلاجية الأخرى:**

**1 – العلاج العقلاني والتحليل النفسي:**

أشار (الطيب، 1981م : 129) إلى أن التحليل النفسي يقوم على تطبيق فنيات التداعي الحر وتحليل الأحلام، والتأويلات التحليلية المباشرة التي يقدمها المحلل للمريض، في حين يندر استخدام ذلك في العلاج العقلاني لأنه يرى أن معظمها لا علاقة لها بشفاء المريض، وتستغرق الكثير من الجهد والمال ومع ذلك إلا أن المعالج العقلاني أقرب إلى هورني وفروم وألكس ندر Horney & From Alexander منه إلى التحليل التقليدي ، وكما هو الحال بالنسبة للتحليليين الجدد فإن المعالج العقلاني يستخدم الكثير من التأويل المباشر ليوضح لمرضاه كيف أن سلوكهم الماضي مرتبط بسوء قيامهم بأدوارهم الوظيفية، وكيف أنهم تعرضوا لأفكار واتجاهات مدمرة لأهدافهم في الحياة، ثم يقوم بمهاجمة هذه الأفكار لدى العميل.

كما يذكر عقل ( 1996م: 122) أن "إليس" وفرويد يلتقيان في تأكيدهما على مبدأ اللذة والغرضية في الدافعية، والضبط العقلي للانفعالات، وفي حين يرى "فرويد" أن القلق العصابي نتيجة تهديد دفاعات الهو ( Id) واندفاعها نحو الشعو ر، نجد أن "إليس" يعزو مصدر العصاب للمطالب اللاعقلانية، كما أن "إليس" يختلف مع فرويد ويونج في مفهوم اللاشعور، حيث يرى "إليس" أن الإنسان لديه أفكار ومشاعر ومعتقدات تحت مستوى الشعور بقليل ويمكن إرجاعها للشعور عن طريق التساؤل الموجه عقلانياً.

**2 – العلاج العقلاني وفنيات يونج Jung:**

يشير الشيخ( 1986م: 48) إلى أن العلاج العقلاني يتداخل مع العلاج عند يونج، حيث يرى أن الهدف من العلاج يجب أن يكون نمو الفرد وتطوره بقدر ما يكون شفاؤه من الاضطراب، كما أنه يشجع العميل على اتخاذ خطوات بنّ اءه كما ينظر "يونج" للعميل نظرة كلية بدلاً من النظرة التحليلية فقط، ويؤكد على فردية وتميز العميل وبذلك نجد العلاج العقلاني أكثر شبهاً بأساليب يونج ، لكننا نجد العلاج العقلاني الانفعالي يختلف عن العلاج عند يونج من حيث أن يونج محلل في

ممارسته للعلاج النفسي يعتمد على تحليل الأحلام والأخيلة والرموز والمحتويات المثيولوجية والطرز العادية لتفكير العميل، وهو ما يعتبر في العلاج العقلاني الانفعالي مضيعة للوقت والجهد لأن هذه الأساليب غير فعالة ولا تظهر للعميل افتراضاته الفلسفية ولا تتحداها أو تغيرها لأنها هي التي تخلق الاضطراب

( مليكه، 1990م: 219م).

**3 – العلاج العقلاني وعلاج أدلر Adler:**

يرى "إليس" أن أدلر هو المروج الرئيسي للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، فهو الذي يقول إن سلوك الشخص ينبع من أفكاره، كما يحدد اتجاه الشخص نحو الحياة علاقاته بالعالم الخارجي، كما عبر "أدلر" عن نظرية ( ABC) تعبيراً جيداً حين قال: إن الخبرة ليست سبب النجاح أو الفشل، ونحن لا نعاني من صدمات خبراتنا ولكننا نعاني من المعاني التي نخلعها على خبراتنا، والقاسم المشترك بين الاتجاهين أنهما يؤكدان على أن معتقدات الفرد واتجاهاته هي أسلوب تفكيره.

ويضيف الشيخ (1986م: 48) أن "أدلر" يوافق "إليس" من حيث تأكيده على أهمية أسلوب حياة الفرد وعلى أن الحالة النفسية للإنسان يحددها الهدف الذي يسعى إليه، وفي الوقت الذي يرى "أدلر" أنه يجب على المعالج أن يعمل على تقليل الدونية لدى العملاء نجد العقلانيين يعلمون عملاءهم أن الاضطراب نشأ من المعتقدات غير العقلانية والتي تدفعهم إلى لوم النفس عند ارتكاب أي خطأ، كما يشير "أدلر " أنه يجب تحديد الاضطرابات لدى المريض وإقناعه بالتخلي عنها وهذا ما يفعله العلاج العقلاني" .

**4 – العلاج العقلاني والعلاج المتمركز حول العميل:**

يشير (مليكه، 1990م: 219) إلى أن هناك تقارباً بين أهداف الاتجاهين ، فنجد روجرز Rogers يوضح أن الشخصية الإنسانية بعد انتهاء العلاج تتسم بانخفاض التوتر ونقص الشعور بالتهديد وزيادة الشعور بالتكيف، والتحكم الذاتي وتقبل الذات والشعور بالثقة، وهذه هي تقريباً نفس أهداف العلاج العقلاني الانفعالي.

"ورغم التقارب والتشابه بين المنهجين إلا أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يتناقض – في الأساليب – مع أسلوبً روجزر " ، ذلك أن "إليس " يصر على الاعتماد على الذات في القضايا الخلقية وعلى عدم اللوم الخلقي للذات أو لذات الآخرين وتسامحاً في النظر إلى الواقع بينما يعتقد "روجرز " أن الإنسان خيّر بطبيعته وأن ذلك يؤدي إلى قرارات صحيحة واعتبار غير مشروط للذات، ويرفض "إليس" مفهوم "روجرز" في ضرورة إقامة علاقة دافئة مع المسترشد بوصفها شرطاً لنجاح العلاج، بل يرى العكس لأن ذلك قد يدعم المطلب اللاعقلاني للقبول "

(محمود، 1998م).

**5 – العلاج العقلاني والعلاج الوجودي:**

يذكر الشيخ ( 1986م: 49) أن هناك تداخلا بين هذين الاتجاهين وذلك أن الأهداف الرئيسية للمعالجين الوجوديين هي مساعدة مرضاهم على تحديد حريتهم وتنمية فرديتهم الخاصة، وأن يتوصلوا إلى الحقيقة من خلال انفعالهم، ولأن فنيات العلاج الوجودي غامضة وغير محددة البنية إلى حد ما فإنها قد تؤدي إلى أن يصبح بعض الأشخاص المضطربين بصورة خطيرة أكثر اضطراباً وارتباكاً، ويرى المعالج العقلاني أن الوجوديين هم أصحاب نظرية أكثر منهم ممارسون وعلى الرغم من أنهم يواجهون مرضاهم، إلا أننا غالباً نحتاج إلى الحث والمناقشة لإحداث هزة عنيفة ينتشل بها المريض، كما أن العصابيين والذهانيين غالباً ما يكون ون عديمي الاتجاه في الحياة وليس لهم هدف واضح ويحتاجون إلى التوجيه بقدر كبير، وهذا ما لا يقره أصحاب التفكير الوجودي.

**6 – العلاج العقلاني والعلاج السلوكي:**

رفض السلوكيون الأوائل دور العمليات المعرفية الوسيطة وركزوا فقط على العلاقة بين المثير والاستجابة، لكن السلوكيون الجدد أمثال "ولبي دولار، ميلر ، باندورا" أكدوا على العلاقة بين التفكير والسلوك، ويعطون أهمية خاصة للعمليات

المعرفية في دراسة الشخصية، حيث يؤكدون جميعاً على دور العمليات الداخلية (كالتفكير – التمثيل العقلي – الانتباه الانتقائي ) التي تتوسط بين المثيرات والاستجابات.

وهكذا نجد تقارباً وتشابهاً كبيراً بين معطيات العلاج العقلاني والعلا ج السلوكي "ويكمن الخلاف بين الاتجاهين في أن العلاج العقلاني يركز وبشكل منتظم على المعتقدات اللاعقلانية المسببة لاضطرابات الانفعال والسلوك، وكذلك فإننا نجد كثيراً من النظريات المعرفية السلوكية تعطي تركيزاً كبيراً لدور العاطفة والدفء الشخصي مقارنة بالقليل منها عند العقلانيين (فرج ، 1992م: 66).

**7 – العلاج العقلاني والعلاج بالواقع:**

لا يتفق العلاج العقلاني مع آراء جلاسر Glaser وأتباعه ممن يصرون على أن كل الناس لديهم عدة حاجات أساسية أو ضروريات وبخاصة الحاجة إلى التأييد والنجاح وأنه إذا أعيق إشباعها فإن الفر د لا يقبل ذاته. فالعلاج العقلاني يرى أن رغبات أو نزعات الإنسان تصبح حاجات فقط إذا عرفها الناس كذلك خطأ ولكن تركيز العلاج الواقعي على السلوك الراهن بدلاً من الأحداث الماضية ومواجهة الواقع والحقيقة وتحمل المسئولية فيها شيء من الاتفاق مع مواجهة العقلانيين لأفكار مرضاهم ودحظها (مليكة، 1990م: 221).

ويخلص الباحث مما تقدم إلى أن النظرية العقلانية الانفعالية تتشابه مع الطرق العلاجية الأخرى إلا أنها تتميز بخصائص لعل من أهمها:

1 – أنها تركز على الدور الكبير الذي يلعبه المعتقد أو التفكير في الاضطراب النفسي عند الإنسان.

2 – تركز على المعتقد والكلام مع الذات والمواقف الفاعلة والتي لها أثر في حصول الاضطراب الانفعالي والسلوكي واستمراره، وبدون تبديل هذه الأفكار المعرفية التي سبق الإشارة إليها يستحيل تبديل الاضطراب.

3 – لا تغفل أهمية العوامل البيئية والوراثية في تأثيرها على السلوك والعاطفة عند الإنسان.

4 – تلح على أهمية القدرات الكامنة الفطرية الموجودة عند الإنسان والقادرة على تبديل التفكير المسبب للاضطراب وفتح المجال أمام المريض إلى تعلم تفكير سليم ومعتدل.

## تقويم الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إن الإرشاد العقلاني الانفعالي له جذوره العميقة في الإرشاد النفسي، وله جوانب تميزه وجوانب أخرى يعتبرها بعض الباحثين تدينه، وفيما يلي سوف يعرض الباحث أهم الجوانب التي تميزه وتدينه كما يلي : (الشناوي، 1994م:118، جمل الليل، 1423هـ: 321):

### أولاً: جوانب التميز للاتجاه العقلاني الانفعالي:

1 – اهتمام هذا الاتجاه بالعلاقة بين طريقة تفكير الفرد والناحية الانفعالية لديه والتأثير المتبادل بينهما.

2 – اتجاه تعليمي، حيث يعلم العميل المسترشد كيف بسبب الازعاج لنفسه بأفكاره غير العقلانية، ومن ثم يسعى لكشف الأفكار والمعتقدات غير العقلانية ويعلمه كيف يدحضها ويغيرها.

3 – لا يهتم بالأعراض فقط بل يسعى إلى تغيير فلسفي عميق ودائم للفرد.

4 – التأكيد على التقبل الذاتي للفرد بدون قيود أو شروط.

5 – يبين نموذج ( A-B-C) بوضوح وببساطة كيف تحدث الاضطرابات للإنسان والطرق التي يمكن أن يتغير بها السلوك المضطرب.

6 – من نواحي القوة لهذا الاتجاه تعليم المسترشد طرقاً لتنفيذ علاجهم دون تدخلات مباشرة من المرشدين، وكذلك تأكيدها على استخدام الوسائل التكميلية مثل الاستماع إلى الأشرطة، قراءة كتب المساعدة الذاتية، حضور ورش عمل.

7 – تنوع أساليب العلاج في هذا الاتجاه ما بين الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية مما يساعد أكثر في علاج الاضطراب.

**ثانياً: جوانب القصور في المنحى العقلاني الانفعالي:**

1 - نظراً للدور الكبير الذي يمارسه المرشد حسب هذا الاتجاه من حيث مجابهة المسترشد وتوجيهه فإن ذلك يتطلب مستوى عالي من التدريب والمهارة والثقافة قد لا يمتلكها جميع المرشدين.

2 - إن أسلوب الجدل والهجوم المباشر على أفكار العميل يمثل نوع من التهديد له، ومن شأنه أن يزيد من مقاومة العميل وبالتالي يجعل التغير أمراً بالغ الصعوبة.

3 - يركز هذا الاتجاه على الجوانب العقلية المعرفية ويهمل الجوانب الانفعالية اعتماداً على أن الأفكار هي المولدة للانفعالات، على حين أن هناك وجهات نظر معارضة تماماً.

4 - لا يصلح الإرشاد العقلاني الانفعالي في علاج المشكلات والاضطرابات العميقة، كما لا يصلح مع المتأخرين عقلياً والأطفال.

5 - لا تعطي هذه النظرية أي اهتمام للعلاقة الإرشادية، وتكوين الألفة بين المرشد والمسترشد، وذلك يتناقض مع المبادئ العامة للعمل الإرشادي.

6 - اقتصار المرشد أحياناً على تحديد الأفكار على أنها السبب الأساسي لمشكلة المسترشد دون النظر لجوانب أخرى.

7 - لا يوجد معيار محدد عند العقلانيين للحكم على منطقية أو عدم منطقية أفكار المسترشد.

**(ب) مفهوم الذات Self Concept :**

"يعد مفهوم الذات قلب الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات، ولقد اتفق عدد كبير من العلماء مثل : (كولي Kooley، أدلر Adler، روجرز Rogers، البورت Alport، وليكي Lecky) على أن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، ومصبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين، وتتجلى أهميته في كونه يحدد السلوك الإنساني، إذ إنه يؤثر في الآخرين ليسلكوا سلوكاً يتماشى مع

خصائصه، فهو يحدد من جهة أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، كما يؤثر في ذات الوقت في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه، فهو يلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق" . (أبو النجا، 1427هـ: 50).

ويؤكد توق، وعباس (1981م: 71) على أن مفهوم الذات محدد بالسلوك وينبثق عن الخبرة الاجتماعية وينظر إليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها.

ويرى الظاهر (2004م: 7–9) أن مفهوم الذات هو مفهوم افتراضي مدرك يتشكل من خلال المتغيرات البيئية الكثيرة، والتي لا يمكن الفصل بينها تماماً، فهي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها، إذ يؤثر كل منها في الآخر، فأي تحسن في أي متغير من المتغيرات التي تشكله ستصب في مفهوم الذات العام.

وفهم مفهوم الذات فهماً حقيقياً واعياً يعين المتخصص والقاري العام على كيفية التعامل والتنشئة الصحيحة برؤية جديدة تتسم بالوضوح والشمولية.

فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة ، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء ، لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها. (عطا، 1993م: 1005)

ومن ناحية أخرى يعد تقدير الذات عاملاً مهماً في تحديد السلوك الاجتماعي وفي نمو الشخصية باعتبارها كلاً متكاملاً، فهو يؤثر في الطريقة التي يحكم بها الفرد على الأشخاص الآخرين ويقومهم بها، ويؤيد ذلك ما لاحظه آدلر Adler من أن من يشعرون بالنقص يحطون من أقدار غيرهم، وما قررته هورني Horney من أن من لا يحب نفسه لا يحب غيره، وما وجده روجرز Rogers من أن هناك ارتباطاً موجباً مرتفعاً بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين،وهناك اتفاق قد يكون عاماً بين معظم العلماء في أن مفتاح النجاح والسعادة في الحياة يكمن في تكوين صورة موجبة عن الذات (الأنصاري، 1990م: 287).

## تعريف مفهوم الذات Self Concept :

### الذات في اللغة:

عرف ابن منظور (د.ت: 447) الذات بأنها ذات الشيء، حقيقته وخاصته . وقال ابن الأنباري في قوله عز وجل (إنه عليم بذات الصدور ) ، معناه بحقيقة القلوب من المضمرات.

وفي المعجم الوسيط عرفه أنيس وآخرون (د.ت: 307) فنجد المعنيين السابقين، الذات، النفس والشخص، ويقال جاء فلان بذاته : عينه ونفسه، ويقال : عرف من ذات نفسه، سريرته المضمرة.

ونجد في معجم الوجيز (1406هـ: 242) تحت مادة "ذات" ذات الشيء حقيقته وخاصته والذات النفس، والشخص . ويقال جاء فلان بذاته أي "عينه ونفسه". وقد تكون ظرفية زمانية مثل " لقيته ذات يوم "وظرفية مكانية مثل " ذهبوا ذات الشمال وذات اليمين" ويقال: قلت ذات يده، أي ما عليه الإنسان، وأصلح ذات بينهم أي الحال التي بها يتصافون. ونجد في هذه المعاني ما يقرب من المعنى المعروف الآن للذات.

"وقد تكررت كلمة " الذات" في القرآن الكريم ثلاثون مرة ويشمل ذلك ما اتصل بها من ضمائر ونحوها، وتأتي كلمة الذات في القرآن الكريم على وجهين : إما بمعنى المشاجرة والخصومة كما في قوله تعالى : " فاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم" (الأنفال: 1) أو بمعنى الضمير والحال كما في قوله تعالى : (والله عليم بذات الصدور) (آل عمران:154) ، يعني بما في الضمائر، وقوله تعالى : (وتودون أن غير ذات الشوكة تكون لكم ) (الأنفال : 7) وقوله تعالى : (ذواتا أفنان ) (الرحمن:48) وقوله تعالى : (ذواتي أكل خمط) (سبأ:16). وهي في الآيات الثلاث صفلت وأحوال لهذه الأشياء (العمري،1421هـ: 36).

**مفهوم الذات عند الفلاسفة وعلماء النفس:**

على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في مجال مفهوم الذات إلا أنه ما يزال من أصعب متغيرات الشخصية في التعريف والقياس وهناك ضعف في الإجماع حول تعريف واضح لمفهوم الذات وذلك بسبب تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى مثل تقدير الذات وتحقيق الذات وتأكيد الذات واعتبار الذات وأصبح هناك خلط بين هذه المفاهيم وغيرها . وسوف يعرض الباحث بعض ما كُتب حول مفهوم الذات في محاولة لتكوين تصور عن مفهوم الذات.

لقد تناول الباحثون تعريف مفهوم الذات م ن جوانب وأطر مختلفة، وكان "جيمس" 1890م" أول من تناول مفهوم الذات بالتعريف حيث عرفه "بأنه المجموع الكلي للخصائص التي يمتلكها الفرد ويتضمن الجسم، الخصائص والمميزات، والقدرات، والطموح، الأسرة، الوضع في العمل، الأصدقاء والكثير غير ذلك"، وقد تنوعت تعريفات مفهوم الذات واختلفت. فمنها ما هو عام حيث عرفه كومبس وسنج ( Combs & snygg, 1949) "بأنه جميع الطرق التي يرى الفرد نفسه من خلالها" أما ياهس( yeahs ,1967 ) فعرفه "بأنه ما يعتقده الفرد عن نفسه" وعرفه أيضاً بأنه المشاعر التي يحملها الفرد تجاه نفسه بمعنى أنها الصورة التي يكون عليها الفرد ومن خلالها يدرك من هو. أما سميث (Smith, 1967 ) فعرفه "بأنه المفهوم المجرد الذي يطوره الفرد عن الخصائص والقدرات والأشياء والأنشطة التي يمتلكها الفرد ويسعى إليها". وهذا المفهوم يعرض من خلال الضمير أنا والذي يوضح فكرة الشخص عن نفسه أما بيوني (Byrne, 1979 ) "فعرفه بأنه المجموع الكلي للاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد، مع الأخذ بالاعتبار قدراته وسلوكه وجسده وقيمه كشخص". وهكذا نرى أن الذات الجسمية بدأت تظهر في تعريف مفهوم الذات، بل إن هناك من ركز في تعريفه عليها مثل الب ورت ( Allport, 1961 ) الذي عرف مفهوم الذات "بأنه اتجاه الفرد نحو ذاته البدنية وسلوكه الخاص". (Williams & Beeson, 1980, 84).

وتورد مورفي (Murbhy, 1947 ) تعريفاً للذات مؤداه "أن الذات هي الفرد

كما هو معروف للفرد فهي ببساطة إدراكات الفرد وتصوراته لوجوده الكلي كما يعرفه".

ويذكر "هيلجارد" أن الذات "تعني صورة الإنسان عن نفسه، ويرى نيوكومب Newcomb أن ذات الفرد هي الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه أو ذاته".

ويرى "أدلر" أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية وتحقيق الكمال التام. أما سكنر فيعتبر تحقيق الذات مفهوماً ميتافيزيقياً لعدم إمكان إخضاعه للاختبار التجريبي ( أبو زيد، 1987م: 48 – 75).

وتمثل الذات عند "أدلر" تنظيماً يحدد للفرد شخصيته وفرديته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها. ويرى أن الذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية وهي تشغل مكاناً متوسطاً بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد والاستجابات التي تصدر عنه بالنسبة لهذه المثيرات . (دويدار، 1992م: 32).

وينظر "روجرز" إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، كما يذهب إلى أن الذات تبحث عن اتساق لها فيتصرف الكائن الحي بطرق متسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات، وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي للفرد، ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها الشخص بالفعل وأن السلوك أساساً هو المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها.

(دويدار، 1992م: 33).

ويعرف "سميث" مفهوم الذات "بأنه التقويم الذي يقوم به الشخص ويحافظ عليه بالنسبة لنفسه ويعبر عنه في سلوكه ويوافق عليه أو لا يوافق كما يحدد معتقداته وتنوعها في نفسه وقدرته على الأداء".

كما وصف كاندليس (Candless, 1961) مفهوم الذات على أساس أنه بناء نفسي يحدث نتيجة لخبرات الإنسان لتقويم نفسه ولترجمة هذا إلى سلوك في كل ما

يقوله ويفعله (تعبيرات، سلوك، إحساس، معتقدات ). ( دسوقي، 1988م: 213-214).

ويشير "جولد شتاين" أن الإنسان يحاول على الدوام تحقيق إمكاناته الكامنة والأصلية بكل ما يحتاج له من طرق ويمثل هذا المفهوم عنده الدافع الرئيسي والحقيقة الوحيدة لدى الكائن العضوي، (أبو زيد ، 1987م: 83).

فتحقيق الذات ينسب إلى الرغبة في تحقيق أو إشباع قوى الفرد الكامنة والعليا فإذا لم يستخدم الفرد إمكاناته الكامنة، ويستغل مواهبه فسيقضي عمره في قلق وامتعاض غير مرتاح البال . ( أنجلر، 1991م: 301).

ويذهب فيرنون (Vernon, 1963) إلى أن المقصود بمفهوم الذات هو أن يشعر الفرد أن لديه ذات خاصة تتمايز وتتباين عن سواها وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتضارع فيما بينها ولكنها متحدة ويجمعها معاً إحساس الفرد بالهوية أو الكينونة. (منسي، 1986م: 7-8).

ويساير إسماعيل (1989م) تعريفه لمفهوم الذات مع العالم "هيلجارد وروجرز" حيث يرى أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر أو بعبارة سلوكية أخرى هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على الضمير المتكلم . (إسماعيل، 1989م: 3).

أما زهران (1998م) فيرى أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته وينمو مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحدد ة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في

وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة) أو التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات الاجتماعية)، أو التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية). (زهران، 1980م: 83).

كما عرف حسين ( 1987م) مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الاجتماعي يتضمن استجابات الطالب نحو نفسه في مواقف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة في حياة الطالب المدرسية. (حسين ، 1987م: 117).

وأشار (عابد، 2002م: 12) إلى أن "جيمس" James "يرى أن الذات ما هي إلا المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنه له : جسده، سماته، قدراته، مهنته وهوايته".

ويعرفه الهاشمي (1972م: 148) بأنه "مجموع المراكز والأدوار التي يتميز بها الفرد والتي يشعر معها بنفسه في أعماق ذاته . فالذات هي صورة الإنسان كما يراها هو لنفسه في مرآته، وهي طريقته الخاصة في السلوك والتفاعل مع الآخرين".

ويقدم كذلك روجرز Roggers تعريفاً للذات: حيث يرى أنه عبارة عن "أسلوب الفرد في النظر إلى نفسه، كما أن مفهوم الذات هو تنظيم إدراكي انفعالي معرفي متعلم موحد، يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، وهي ذلك الجزء من الكائن الذي يتكون من مجموعة من الإدراكات والقيم والأحكام، والذي يكون مصدراً للخبرة والسلوك" (أبو زيد، 1987م: 79).

ويعرفه غنيم بأنه "الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه، بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية، وأخلاقية، وانفعالية، من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم كما يعرفه شافلسون Shavelson على أنه : "إدراك الفرد لنفسه، وهذا يتأثر بتقييمات الأشخاص المهمين للفرد، وبالتعزيز الذي يلاقيه، والسلوك الذي يعزوه لنفسه" (الضامن، 2001م: 17).

إذاً يلاحظ الباحث أن "مورفي" نرى أن مفهوم الذات هي إدراكات الفرد حول نفسه ويتفق معها في ذلك "نيوكومب"، ويرى "أدلر" أن تحقيق الذات يعني السعي وراء الأفضلية وبلوغ الكمال ، بينما "سكنر" يعتبر مفهوم الذات مفهوماً ميتافيزيقياً لعدم التمكن من إخضاعه للاختبار التجريبي، أما زهران فقد قدم تقسيماً للذات بأنها مدركه وأخرى اجتماعية، وثالثة مثالية، وكذلك " جمس" قال بأنها: مجموعة من جسد وسمات وقدرات، واتفق الهاشمي "وأتواتر Atwatre ولابين وجرين وروجرز" Roggers على أن ذات الشخص هي فكرته عن نفسه التي تميزه عن غيره، أما كل من غنيم، وإسماعيل وشافلسون Shavelson فقد أجمعوا في تعريفاتهم على أن الذات ما هي إلا عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه، من خلال تفاعله مع الآخرين من حوله.

وقد قام الباحث بهذا العرض لتعريفات هذه المجموعة من العلماء لما رآه من اتفلق، وتقارب بينهم في الأفكار، فجميعهم لا يخرجون عن فكرة أن مفهوم الذات عبارة عن فكرة، وإدراك الفرد لنفسه التي يكونها عن طريق خبراته وتفاعله مع الآخرين في البيئة المحيطة. إذاً من التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن مفهوم الذات ما هو "إلا مجموعة من الأفكار والمشاعر، والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس له".

**التطور التاريخي لمفهوم الذات:**

تنوعت الآراء واختلفت حول بداية ظهور موضوع الذات، فالمفهوم الذاتي كشيء يحدد السلوك الإنساني ليس صيغة نظرية حديثة بل يعود إلى القرن الأول قبل الميلاد، إذ تذكر المخطوطات الهندية " النفس تمجد نفسها، ولا تعتقد أنها دنيئة فالنفس صديقة نفسها، والنفس أيضاً العدوة الوحيدة لنفسها، لهذا فهي تكبح نفسها بنفسها، وكذلك تصادق نفسها وما إلى ذلك. وحينما تضل فهي تقهر نفسها وهي عدو

نفسها والعدو الوحيد، فكما تهدئ النفس من نفسها، فهي أيضاً تخضع ذلك لأنها تستند إلى أساس لا يتزعزع فمن خلالها تشعر بالألم والاغتباط والبرد والحر ومن خلالها يأتي الشرف والرفعة". (لابين، 1981م : 8).

والحديث حول موضوع الذات له بدايات تعود إلى الفلسفة اليونانية القديمة إذ كانت أحد المفاهيم للوجود اللامادي الذي وصفه سقراط بأنه "الروح" وهي إشارة لها علاقة بما قصده المفكرون حول مصطلح الذات، كذلك ناقش أرسطو النفس النامية والحيوانية، فكانت فكرة النفس عند أرسطو تتفق إلى درجة كبيرة مع الأفكار الحديثة فوظيفة النفس النامية هي النمو والتناسل، والنفس الحيوانية هي الحس والحركة، والنفس العاقلة هي التفكير والاختيار والتقييم، إلا أنه في كتابات أخرى لم يكن أرسطو واضحاً عما يعنيه بالضبط بالنفس" (العمري، 1421هـ :37).

وفي القرن العاشر الميلادي ظ هر الكثير من المفكرين العرب أمثال ابن سيناء والغزالي وغيرهم، ولقد ذكر ابن سيناء (980 – 1027) مفهوم الذات على أنه الصورة المعرفية للنفس البشرية،فمفهوم الذات قديم قدم الحضارة ذاتها وجديد جدة أي مفهوم نفسي معاصر وضع تحت ضبط البحث النفسي العلمي . (زهران، 1978م).

ثم ظهرت آراء "ديكارت Dekart و لوك Locke وبيركلي Berkeley وهيوم وبراون Brown وميل" Mill خلال القرن السابع عشر الميلادي، ومناقشتهم لمفهوم الذات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لا يمكن إغفالها، إلا أنها في الحقيقة تميل إلى الفلسفة أكثر منها إلى العلم، وقد يرج ع ذلك إلى أن علم النفس في تلك الفترة لازال مرتبطاً بالفلسفة، مما يجعل موضوعاته يتعرض لها الفلاسفة أكثر من العلماء .

ثم في القرن التاسع عشر أصبح علم النفس معترفاً به، فاتسعت دائرة النقاش

حول مفهوم الذات، ومن ثم ظهرت مشكلة العلاقة بين الجسم والنفس بشكل واضح لأول مرة عندما نشر الفيلسوف الفرنسي ديكارت كتابه "مبادئ الفلسفة " سنة 1644م، فلقد شك ديكارت في حقائق الأشياء المحيطة به ولكنه الشك البناء المؤدي إلى اليقين فثمة حقيقة واحدة تبقى بمنجاة من الشك وهي "أنني أفكر " وهذه هي الحقيقة الأولى التي أدت إلى كشف طبيعة ا لعقل أو النفس (وهي أنه يفكر) وتميزه عن الجسم (الذي هو مادي) فالصلة بين النفس والجسم صلة تفاعل ميكانيكي (غنيم، 1975م: 76).

وقد أصبحت المناقشات التي دارت حول الذات أكثر تفصيلاً وتمايزا فقد كتب "جيمس" فصلاً مطولاً عن الشعور بالذات في مجلديه "مبادئ علم النفس " 1980م، فبالإضافة إلى الإفاضة في معالجة الموضوع، تعتبر كتابات جيمس نقطة انتقال بين الطرق القديمة والحديثة للتفكير في المشكلة. وقد قسم الذات التجريبية Empirical Self – حسب تسميته – إلى:-

1 – الذات الروحية . 2 – الذات المادية . 3 – الذات الاجتماعية.

4 – الذات الجسمية، وهذه الذوات الأربعة تتحد لتكون نظرة الفرد إلى نفسه ، وهكذا فتح "جيمس" الطريق واسعاً أمام غيره من الباحثين الذين أتوا من بعده فالكثير مما يكتب اليوم عن الذات والأنا مستمد من "جيمس" الذي كان يعتبر "الأنا " وهي الإفراد معنى للذات، كما كان يعتبو أن الميول والقدرات العقلية تتدرج تحت النفس الروحية. أما الممتلكات المادية فكان يعتبرها بمثابة النفس المادية، بينما يعتبر التقدير والاعتبار الذين ندركهما لدى الآخرين أنهما يشكلان النفس الاجتماعية.

إلا أن الاهتمام بالذات قد ضعف بعد كتابات "جيمس" نظراً لغموض المفاهيم والتباسها، حيث ظهر عدد من الكتاب المنظرين فبدءوا بتوضيح رأيهم في الفكرة الذاتية واستخدموا جميعاً اصطلاح "النفس" للدلالة على معنى من معاني ثلاثة: أولها: أنها عملية ديناميكية، وثانيها: أنها نظام من عمليات إدراكية، وثالثها العلاقة بعملية

الإدراك. فالمعنى الأول: يندرج تحت العمليات العقلية المشابهة، كالإدراك وتوليد المعاني،والتفكير والتذكر. أما المعنى الثاني فإنه يتعلق بالذاتية وهو نوع من العمليات الإدراكية معبراً عنها بتلك السمات التي يكتسبها الفرد والتي تتمثل في شعوره تجاه ذاته وتقييمه لأموره ومعتقداته، أما المعنى الثالث فلقد أعطى للجهد الخاص بالعمليات الإدراكية صفة ديناميكية لما لها من تأثير على ما ندركه، وكيفية تأثير كل ذلك على سلوك الإنسان وتعلمه" (لابين، 1981م: 9).

لكن هذا الخلط والغموض في المفاهيم وما نتج عنه من ضعف الاهتمام في دراسة الذات لم يستمر طويلاً إذ عاد مفهوم الذات ليحتل مكان الصدارة في النظريات المعاصرة بواسطة علماء مثل كولي (Cooley, 1902) الذي أكد على العلاقة بين الذات والبيئة. (العمري 1421هـ: 37-38).

ويعد كولي Cooley أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا مساهمة فعالة في دراسة الذات في نظريته المشهورة الذات الاجتماعية أو الذات المنعكسة.

"وقد تحدث كذلك عن نمو الذات بقوله" إنها عبارة عن شعور أو خبرة انفعالية يمكن أن نسميها الشعور بالملكية وتبدأ بتميز الفرد لذاته عن الذوات الأخرى". وهذا يتضمن شعور الفرد بوجود الآخرين. وكلمة أنا التي تشير إلى الذات إنما هي أداته في هذا التمييز. كما رأى "كولي" أن الذات تسير في عمليات ارتقائية تبدأ من وقت مبكر، وتظهر في ملاحظة الطفل لأفعال الآخرين وارتباط هذه الأفعال باستجاباته، وهذا يشعره بقدرته على التحكم في سلوك المحيطين به مما يمده بالسرور ويدفعه إلى محاولة الاستزادة من هذا التأثير فيهم، ويناقش "كولي " في معالجته لارتقاء الذات مفهوم الذات الجماعية أو كما يسميه "النحن "، ويرى أن الشعور بالنحن يعتمد على الشعور بما يشبه الملكية المتبادلة بين الذات والذوات الأخرى . (يونس، 1986م، 206).

"وتوسع "ميد" Mead في شرح مفهوم مرآة الذات الذي بدأه "كولي"، فالفرد يستجيب بالطريقة التي يتوقع إدراكها الآخرون، ويعتقد أن الفرد لا يمتلك ذاتاً واحدة تكون في كل الأحوال وإنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فدور الأب له ذاته ودور الأخ، ودور الصد يق.. الخ. وقد ميز "ميد" بين مكونين للذات، أولهما الذات المفردة وتمثل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية، وأطلق على المكون الثاني، اسم الذات الاجتماعية وهي تمثل المعايير الثقافية التي تشربها الفرد، وهما مكونان متفاعلان يعدان بمثابة الدافع للسلوك الإنساني" (أبو النجا، 1427هـ: 54).

ثم جاء "يونج" Yung واستخدم مصطلح الذات مرادفاً لمعنى النفس، وتكلم "فرويد" Freud عن الأنا، ثم "أدلر" Adler "ولاندهولم" Landholem اللذان ميزا بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، ثم تلاهم كثير من العلماء الذين قدموا آ راء مختلفة حول ماهية الذات وصولاً إلى "روجرز". فالذات عنده مفهوم مركزي، حتى أن نظريته يطلق عليها "نظرية الذات الشخصية"، والذات الشخصية ومفهوم الذات مصطلحان متكافئان بالنسبة لروجرز، هي كل منظم ومنسق يتكون من إدراك خصائص الأنا وإدراك العلاقة بين أنا والآخرين، وبالجوانب المتنوعة للحياة سوية مع القيم المرتبطة بتلك الإدراكات، ونتيجة للتفاعل مع البيئة وجزءاً من هذه المدركات يتمايز تدريجياً ليكون الذات، والذات المدركة هي مفهوم الذات التي تؤثر في الإدراك والسلوك، أي تفسير الذات كونها قوية أو ضعيفة. (أبو النجا، 1427هـ 54).

"ويعتقد "سوليفان" Sullivan أن جهاز الذات ينمو بطريقة يحفظ بها نفسه ضد القلق الذي يعتبر نتاجاً للتفاعل الاجتماعي، وتمنع الذات الفرد من أن ينقد ذاته نقداً موضوعياً وأن يصدر على نفسه أحكاماً موضوعية . ويعتبر "سوليفان " أن دينامية الذات تلعب دوراً هاماً في تنظيم السلوك وفي تحقيق الحاجة للقبول والتقبل ومن ثم فإن الذات دائمة متيقظة متنبهة لكل ما يجري في محيط الفرد . (زهران،

1977م: 66).

وتتميز مراحل النمو كما حددها "سوليفان" بوجود إمكانيات للطفل في كل مرحلة تجعله واعياً على وجه الخصوص بجوانب معينة من العلا قات الشخصية مع الآخرين وتجعله قادراً على أن يتفاعل معها وهذه المراحل هي : مرحلة الرضاعة، مرحلة الطفولة، مرحلة الصبا، مرحلة ما قبل المراهقة، مرحلة المراهقة المبكرة،مرحلة المراهقة المتأخرة، وهذه المراحل تزود الأطفال ببيئة اجتماعية عريضة والتي تعتبر مهمة في تنشئة وتطوير أنماط جديدة وأكثر فاعلية من العلاقات الشخصية المتبادلة . (انجلر، 1991م: 141).

وبالرغم من أن "سوليفان" Sullivan يسير في نفس المنهج الذي سار عليه "كولي" "وميد" إلا أنه يختلف عنهما في تأكيده على التفاعل الاجتماعي الخاص المتمثل بالأسرة، وبشكل أساسي الأم أو الأفراد المهمين له، بينما يؤكد "كولي" "وميد" Cooley and Mead على تفاعل الطفل مع المجتمع بشكل عام.

ومن أهم التطورات الحديثة في نظرية الذات ما قدمه فرنون Vernon الذي قسم الذات إلى مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل، وذلك لما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية . فالذات الاجتماعية العامة تمثل المستوى الأعلى، ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة، فالذات البصيرة وأخيراً الذات العميقة .

(الظاهر، 2004م: 30)

ويذهب فيرنون (Vernon, 1963 ) إلى أن المقصود بمفهوم الذات هو "أن يشعر الفرد أن لديه ذات خاصة تتمايز وتتباين عن سواها وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها ولكنها متحدة ويجمعها معاً إحساس الفرد بالهوية أو الكينونة". ( منسي ، 1986م : 7-8).

وخلاصة القول إن مفهوم الذات قد تعرض للمناقشات الفلسفية في بدايته، ثم لخلط العلماء لمفاهيم مثل "الذات" ، "الأنا" ، "الروح" ، مما اكسب البحث في الذات نوع من الصعوبة .

لكن ما قام به العلماء من جهود في مفهوم الذات قد أدى في النهاية إلى تحول ذلك المفهوم من مفهوم فلسفي إلى مفهوم علمي، واتجهت دراساته من الناحية الذاتية إلى الموضوعية ، فبعد أن كانت الذات تنزع إلى قضايا فلسفية عويصة تتعلق بطبيعة الإنسان والروح أصبحت الذات المعاصرة تكتسب جزئياً وسائل للقياس، فرفضت فكرة الروح وغيرها من المفاهيم غير الواضحة والتي كانت تقدم كتفاسير لوجود وسيط نفسي داخل الإنسان ينظم سلوك الإنسان ويضبطه.

**مفهوم الذات ودوره في تحقيق الذات :**

إن بناء مفهوم إيجابي للذات يضمن للفرد صحة نفسية جيدة، ويساعد على استثمار إمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويشعره بالثقة والأمن والاطمئنان، ويمكنه من احترام ذاته وتقديرها، ومن ثم تحقيقها، حيث يرى "ماسلو" مفهوم تحقيق الذات واحداً من الحاجات المهمة للصغار والكبار، وقد وضعه في هرمه ليصف من خلاله الحاجة الإنسانية العليا التي يسعى الشخص السوي الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة إلى تحقيقها، بعد أن يكون قد أشبع حاجاته الجسدية الأساسية.

ويرى أيضاً أن مفهوم تحقيق الذات يعني، الرغبة في أن يكون الفرد هو ذاته أكثر فأكثر ، وذلك إلى أقصى درجة تتيحها له إمكانياته.

أما موقع مفهوم تحقيق الذات في هرم الحاجات الإنسانية الذي وضعه ، فيأتي في المرتبة الخامسة، أي تسبقه الحاجات الجسدية، وتليها الحاجات الأمنية ثم الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى اعتبار الذات وتقديرها، ومن ثم الحاجة إلى تحقيق الذات. (الأحمد، 2002م: 85).

**تشكيل مفهوم الذات :**

لا يولد الطفل بصورة عن الذات ، ولكنها تبدأ في التكون في وقت مبكر ، فتنمو صورة الطفل عن ذاته أولاً من البعد المادي ( الجسدي ) ثم تتطور باتجاه البعد النفسي ، وإدراك الطفل ذاته يعتمد بشكل أولى على نوع العلاقات التي تربطه

مع أسرته والأشخاص ذوي الدلالة في حياته ، وهذه العلاقة هي الأساس أو القاعدة

التي يبنى عليها الفرد صورته عن ذاته ، وهي المحدد الأولى لسلوكه.

ومفهوم الذات ليس شيئاً موروثاً لدى الإنسان، وإنما يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، ابتداءً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة، كما أن الوعي بالذات يبدأ ضيقاً عند بداية حياته، وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتعامل معها، ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به.

وتؤكد الاتجاهات النظرية على ثلاثة مظاهر ثابتة لمفهوم الذات :

1. مفهوم الذات ليس فطرياً لكنه شيء يتعلمه الطفل خلال تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية .
2. مفهوم الذات ليس بنية وحدوية unitary لكنه مركب من مكونات متنوعة ومختلفة .
3. مفهوم الذات عبارة عن سمات ديناميكية تنبثق وباستمرار من أفكار ومشاعره جديدة عن الذات ، تبدأ من الاختلاف المبكر للذات مقابل الذات في الأشهر الأولى من الحياة وتستمر طول امتداد حياة الإنسان . هذه الأفكار تتغير باستمرار وتتأثر بانعكاسات التعلم والإدراك الجدي دين م ن خلال التفاعل مع البيئة.

وهكذا نجد أن مفهوم الذات يأخذ شكله وإطاره داخل المحيط والبيئة الاجتماعية للعائلة وللأوضاع التعليمية التي يمر بها الطفل فخبرات الأطفال في المنزل والفصل، هي الفرص التي يحدد من خلالها الطفل تقييمه لذاته كما أن التفاعل مع الوالدين والمعلمين يترك انطباعاً وأثراً يتعذر محوه في رؤية الطفل ومشاعره عن ذاته . (باقيه ، 2002م: 52).

**العوامل المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات :**

**(أ) الأسرة :**

يمكن القول بأن الأسرة ذات أهمية كبيرة في تشكيل شخصية الفرد باعتباره ا الجماعة الأولى التي يتفاعل معها الفرد منذ ولادته والأسلوب الذي يعامل به الطفل

من قبل أسرته يحدد إدراكه لكيفية تقييم أسرته له وبالتالي إدراكه لذاته ، وعندما يعطي الطفل حب واحترام ودعم وتقدير حقيقيين ، يصبح أكثر دافعية لمباشرة الجديد من الاكتشافات وأكثر قدرة على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته ، كما سيكون أكثر قدرة على أخذ المبادأة ، ولقد أكدت (Smith , 1967 ) على أهمية المناخ العائلي في تكوين مفهوم الذات وحددت ثلاثة شروط لتقييم الطفل لذاته وهي : دفء الوالدين ، التعامل باحترام ، والضوابط الواضحة . فطريقة معاملة الوالدين وقبولهم لخصائص الطفل وقدراته تؤثر بشكل كبير على قبوله لذاته ، وبالمقابل فإن عدم قبولهم أو رفضهم وخيبة أملهم تعلم الطفل الشعور السلبي تجاه ذاته (المرجع السابق:55).

وقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات المرتفع والعلاقة الجيدة مع الأم والأب، كذلك يؤثر مفهوم الوالدين عن ذوا تهم وطريقة رؤيتهم لأنفسهم في مفهوم ذات الطفل ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الطريقة التي ترى بها الأم ذاتها وكيفية إدراكها لطفلها وتعاملها معه متلازمتين . كما أشار العديد من الكتاب إلى أن الوالدين وخاصة الأم إن كان لديها إحساس منخفض بقيمتها الذاتية فغالبًا ما يكون طفلها كذلك ، لكن إن كانت الأم تشعر بأنها محبوبة ومقدرة من قرينها ومن الآخرين ، فإن الطفل سيشعر بالعديد من الطرق أنه هو أيضاً محبوب ومرغوب فيه (عسيري، 1423هـ: 81).

**(ب) الخبرات المدرسية :**

من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات الخبرات المدرسية، فالمعلم له دوره الكبير في تشكيل مفهوم الطفل لذاته، من خلال الطرق والأساليب التربوية الحديثة، كما أن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم ، فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية

نحو ذواتهم وقدراتهم والعكس صحيح .

**(ج) صورة الجسم :**

تعد صورة الجسم من العوامل الأساسية التي تؤثر في تكوين مفهوم الذات ، بل إنها أحد الأبعاد الأساسية في تكوين مفهوم الذات ، ويلعب جسم الفرد وصفاته العضوية دوراً كبيراً في تشكيل صورته عن نفسه وفكرته عن كيفية ظهوره في أعين الآخرين ( أسعد ، 1983م : 241) .

**(د) جماعة الرفاق :**

لجماعة الرفاق أثر على تنشئة الطفل فهي تؤثر في معاي يره الاجتماعية والطفل يتعلم أن يعدل سلوكه مثلماً يفعل رفاقه ، وأن ينظر إلى نفسه مثلماً ينظرون إليه ، وهم يلعبون دروراً مهماً في تكوين مفهوم الذات عنده ، ويم ثل رفاق الطفل خاصة الأكبر سناً – أو القائد – نماذج أنماط السلوك المرتحسنة اجتماعياً والملائمة لجنسه، فخلال تفاعلات الطفل الاجتماعية مع الأطفال الآخرين يبدأ الطفل في صنع أحكامه عن كيف يقارن نفسه بوفاقه وهذه هي بداية تقدير الذات، وتتأثر اتجاهات المرء نحو ذاته بالاتجاهات التي يبديها الآخرون نحوه منذ الطفولة المبكرة ويتوقف تقبل الطفل لذاته على تقبل الآخرين له ( أسعد ، 1983م : 233).

ويقر أصحاب نظرية الجماعة المرجعية أن الشخص يستخدم الجماعة المرجعية لتقييم ذاته وتثمينها ، فالجماعة المرجعية تؤثر بسهولة في الدور الشخصي وفي مفهوم الذات، وكان (HyMan) أول من استخدم مصطلح الجماعة المرجعية والتي يكون لها كلاً التأثيرين الايجابي أو السلبي . وهذا ما أكده (Yamamato, 1972) إذ اقترح أن مفهوم ذات الطفل من كيف يصف نفسه ، وكيف يدرك وصف الآخرين له (أبو النجا، 1427هـ : 103).

**(هـ) اللغة والبيئة العقلية :** لها تأثيرها في نشأة الطفل، حيث إن هناك علاقة بين اللغة والتطور الذهني، كما أن هناك علاقة بين اللغة والأفكار، حيث إن كلاً منها يؤثر في

الآخر.. لذلك تعتبر اللغة من المصادر المهمة التي تؤثر في تشكيل مفهوم الذات.

**(و) التغذية الراجعة:** تعتبر المصدر الآخر لتشكيل مفهوم الذات، وخاصة من ذوي الأهمية بالنسبة للطفل، كالوالدين والأقرباء والمعلمين والأقران، وقد أشار كولي إلى مرآة الذات، حيث يصف مفهوم الذات بأنه انعكاس لما في عيون الآخرين، فالتغذية الراجعة للطفل على كيفية الشعور نحوه لها أثرها في رؤيته لنفسه، وما يقوم به الآباء من تقبيل ومعانقة وابتسامة وكلام وما يقدمونه من تغذية وملابس كلها رسائل تجعل له قيمة من قبل الآخرين وخاصة المقربين له، فالطفل يرى نفسه من خلال سلوك الآخرين له، وكلما اتسعت رقعة الطفل دخلت عناصر جديدة لها أهميتها بالنسبة للطفل كالمعلمين وأقران الدراسة.

**(ع) خبرات النشأة الأولى للطفل :** تعتبر خبرات الطفولة من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الطفل لذاته، حيث تتكون الأفكار والمشاعر والاتجاهات من خلال التنشئة الاجتماعية، وتفاعله اليومي في البيئة التي يعيش فيها، وما يتلقى من أساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية، وخبرات الفشل والنجاح والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

وللوالدين دور مهم في تكوين الذات المدركة أو الواقعية لدى الأطفال، حيث يقوم الوالدان من خلال عمليتي الثواب والعقاب بإبقاء السلوك المرغوب والمقبول اجتماعياً واستبعاد غير المرغوب فيه، كما يساهم الوالدان في تشكيل الذات المثالية لدى الأطفال، لذلك فإن الطفل يقوم بتمثل المعايير والقيم الخلقية التي يوجهه والده بالالتزام بها وإتباعها.

ومن ناحية أخرى فإن محتوى مفهوم الذات يزداد كلما اتسعت رقعة بيئة الطفل لأنها تتأثر بعمليات النضج والتعلم والتنشئة الاجتماعية.

كما يتأثر مفهوم الذات بالأدوار الاجتماعية التي يقوم بها منذ طفولته، لأن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة

عن الذات، وإن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً، فالعلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات علاقة موجبة. (توق وعباس، 1981م: 72، الظاهر، 2004م: 47-53)

**تكوين مفهوم الذات:**

يرى بالدوين Baldwin أن النمو الشخصي يمر خلال ثلاثة مراحل، أولها : المرحلة الإسقاطية، وفيها يستجيب الطفل لإيحاءات الشخصية، ثم ينتقل إلى مرحلة الذاتية، والتي يصل إليها الطفل عن طريق تقليد الأشخاص، وتبدأ ذاته في التميز عن ذوات الآخرين، ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى وهي شعور الفرد أن للآخرين ذوات متميزة عن ذاته لها نفس خصائصها المميزة وهنا تظهر الذات الاجتماعية .

(أبو زيد، 1987م: 122).

وفيما يلي تفصيل المراحل الثلاث الضرورية لتكوين الذات:

**يتكون مفهوم الذات عبر ثلاث مراحل نمائية:**

**المرحلة الأولى:** وتبدأ منذ ميلاد الطفل، حيث لا يملك مفهوماً عن ذاته، ويشير يونج Yung إلى أن الذات موجودة، وهي في حالة كمون، ثم ينشأ لدى الطفل الوعي التدريجي بجسمه، ثم يتدرج نحو الوعي بذاته.

فعند بلوغه عاماً كاملاً تبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي والخارجي، فتصرفات الأبوين وأحكامهم التقويمية تزود الطفل بالأساس الذي يبنى عليه مفهوم الذات، فعندما يعبر الوالدان عن مشاعرهما للطفل بأنه "ولد طيب " أو "ولد مشاكس" أو أنه "ولد قوي" فقد يتقبل تقدير الوالدين فيرى في نفسه "ولداً طيباً أو ولداً غير صالح" – كما أنه قد يرى في نفسه طفلاً محبوباً جديراً بالحب إذا كانت الأسرة دافئة آمنة، وذلك على خلاف ما يؤدي إليه النبذ من مفاهيم سلبية عند الطفل نحو نفسه.

كما أن اسم الطفل الذي يتردد على مسمعه مرات عديدة في اليوم يساعده في إدراك ذاته كشيء مستقل ومتميز عن الآخرين، وإلى جانب الاسم أشياء أخرى

كالملابس والأشياء الخاصة حيث تعتبر نقطة ارتكاز للتعرف على الذات، وكل هذه

الأمور تعتبر بمثابة هوية للذات وتبقى مستمرة. (زهران، 1977م: 258).

وقد أشار "بياجيه" إلى أن الطفل يعيش في حالة من اللاتمايز المطلق في بدء حياته المبكرة، ولا يملك طرازاً نفسياً يمكن أن يسمى ذاتاً، ويصل إدراك الذات إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل في سن الثالثة في الأغلب .(أبوزيد، 1987م: 120).

**المرحلة الثانية:** وفيها يستطيع الطفل رسم صورة أشمل للعالم المحيط به، ويزداد شعوره بفرديته وشخصيته، ويجتهد في بناء ذاته المستقلة، فكل شيء له وملكه، وفي هذه المرحلة تكون الذات عرضة للتغيير والتعديل، وذلك من خلال المقارنة مع أقرانه وإخوانه.

وببلوغه العام الرابع يكون علاقة عقلية واجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمين في حياته، فنسمع منه الأسئلة الاستكشافية مثل لماذا؟ كيف؟ من؟ أين؟ ثم يزداد الوعي بذاته وبالتالي يقل اعتماده على الوالدين، ويزيد استقلاله، ويكون ذلك واضحاً من تفاعله الكبير مع العالم الخارجي (زهران، 1977م، 259).

**المرحلة الثالثة:** وهذه المرحلة هي من أهم المراحل التي يمر بها نمو الذات، وهي فترة المراهقة، حيث يبحث المراهق عن هويته وعن ذاته، وذلك نتيجة للاختلافات بين المعاملة الأسرية والمجتمع، وتنوع أساليب المعاملة الوالدية ما بين طفل ورجل، مع أنه فعلياً بلغ مبلغ الرجال من الناحية الجسدية والجنسية، وفي هذه المرحلة تتوقف صورة المراهق عن ذاته على الآخرين ومدى تقبلهم أو نبذهم له، ومحاولات المراهق في هذه الفترة البحث عن ذاته وهويته واستقلاله الذاتي تتضح عندما يثور ويتمرد على السلطة.

ويمر المراهق في هذه المرحلة بخبرات محرمة أو محرجة أو غير مرغوب

فيها اجتماعياً لا يستطيع إظهارها أو كشفها أمام الناس، ولكنه يحتفظ بها في مفهوم الذات الخاص، وهي شعورية وتظل تهدده ولا يستطيع البوح بها أو كشفها، وقد يؤدي ذلك إلى سوء توافقه النفسي، وهذا الجزء من مفهوم الذات والمسمى "مفهوم الذات الخاص" ينمو منذ الطفولة ويتصف بأن معظم مواده من الخبرات غير المرغوب فيها. (زهران، 1977م: 388)

**أبعاد مفهوم الذات:**

من أقدم وجهات النظر تلك التي تعتبر مفهوم الذات أحادي البعد Undimensional Construct ولاقت وجهة النظر هذه القبول والتأييد من عدد من الدارسين مثل روزنبرج Rosenberg.

أما وجهة النظر الثانية، فتعتبر مفهوم الذات نموذجاً هرمياً (Hierarhical Model) وقد اقترحت من قبل شافلسون وآخرون Shavelson etal., ولاقت وجهة النظر هذه قبول عدد من الدارسين ومنهم Byrne، ويقترح هذا الإطار أن المفاهيم المتعددة الجوانب يمكن أن تشكل هرماً، قمته مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة.

أما وجهة النظر الثالثة: فكانت "لواين" "وماركس" Wine & Marx وتعتبر مفهوم الذات نموذجاً تعويضياً (Compenstory Model) ، وهذا النموذج يتفق مع النموذج الهرمي والتصنيفي في تأييده فكرة وجود العامل العام لمفهوم الذات، يرى هذا النموذج أن التدني في أحد جوانب مفهوم الذات يقابله تعويض في جانب آخر، وهذا ما يؤيد الفرضية القائلة: بأن إدراك الذات بالفشل وعدم الرضا في جانب ما يرافقه إدراك الذات بالنجاح والرضا في جانب آخر.(العمري، 1421هـ:89).

ويرى الباحث من خلال وجهات النظر السابقة، أنه لا يمكن القبول بأن مفهوم الذات أحادي الجانب، وقد يكون النموذج الهرمي أكثر تحقيقاً لمفهوم الذات، وذلك لأنه يزداد ويتسع نتيجة للعمر، والنضج والتعلم والأدوار، وهذا لا يعني أن نرفض النموذج التعويضي ، لأن الفرد قد يحتاج إلى تعويض حالة الفشل والإخفاق في

جانب ما ليحقق نجاحاً في جانب آخر أقدر على تحقيقه نتيجة للسمات التي تتلاءم مع ذلك الجانب، لكي يحقق التوازن الذي هو أحد وظائف مفهوم الذات.

كما يرى الباحث أن مفهوم الذات يشمل كل ما يدركه الفرد بصوره المركبة والمؤلفة من تفكيره عن نفسه، وتحصيله، وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية، والخلقية، والأسرية، والاجتماعية، ورؤية الآخرين له، وكذلك رؤيته بما يتمنى أن يكون عليه.

ويعتبر "جيمس" James من أوائل الذين تكلموا عن الذات وعن أبعادها، ولذلك فهو يرى بأن الذات في أوسع معانيها تعني كل شيء يستطيع الإنسان أن يدعيه له، جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، كما يرى أن الذات كموضوع تتضمن الأبعاد التالية:

أ – الذات كما يعتقد الفرد بوجودها في الواقع، وهو ما اصطلح عليه بين علماء النفس بالذات المدركة.

ب – الذات كما يراها الآخرون، وهي تقابل ما اصطلح عليه الذات الاجتماعية.

ج – الذات كما يتمنى الفرد أن يكون عليه، وهي تقابل ما اصطلح عليه بالذات المثالية.

وأضاف "جيمس" بعداً آخر سماه بالذات الممتدة (The Extended Self) ويمثل كل ما يمتلكه الفرد، وما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن، العمل. (الظاهر، 2004م: 54، العتيبي، 1989م: 39)

أما "كولي" Cooley (العتيبي ، 1989م: 39) فذكر:

– الذات المنعكسة (Reflected Self) وهي تصور الفرد لما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين.

– الذات الاجتماعية (Social Self) وهي الخبرات الناتجة من خلال انضمام الفرد مع المجموعة، كأن يكون في نادي معين، طائفة دينية، حزب.

أما "ميد" Mead (توق وعباس، 1981م: 71) فقسم الذات إلى قسمين:

-الذات الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال اتصاله بالآخرين في المجتمع. وتتضمن المحتوى الاجتماعي للذات، وهي نتاج التعلم من الآخرين.

-الذات المبدعة التي تشمل المضمون الفردي للذات.

أما أبعاد لندهولهم Ladnholem فتتسم بالبساطة والوضوح حيث ذكر:

-الذات الذاتية: وهي ما يعتقده الفرد عن ذاته، وهي ليست ثابتة.

-الذات الموضوعية: وهي ما يعتقده الآخرون في الفرد.

وقد فرق "كاتل" Cattel بين ثلاثة أبعاد للذات وهي : الذات البنائية (Structural Self) وهي بمثابة المؤثر المنظم الرئيس الذي يمارس تأثيره في السمات الدينامية في تفاعلها، والذات المثالية، ثم الذات العقلية.

أما "بيرنز" Burns فذكر أبعاد مفهوم الذات بجانبيه الجسمي والنفسي، حيث ذكر مفهوم الذات المؤقت إضافة على مفهو م الذات المدرك ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي. (الظاهر، 2004م: 55)

ويذكر الظاهر (2004م: 36) أن الفروع التي تتفرع من مفهوم الذات العام لا يمكن أن تستقل بشكل مطلق، وإنما تتأثر كل منها بالأخرى فيتأثر مفهوم الذات الجسمي بمفهوم الذات الاجتماعي، كما يتأثر مفهوم الذات النفسي بالجسمي والاجتماعي ، ويتأثر مفهوم الذات المدرك والاجتماعي بمفهوم الذات المثالي . وهكذا، ويضيف أنه ليس بالضرورة أن يكون مفهوم الذات المثالي واقعياً، إذ قد يكون غير واقعي، وكلما كان مفهوم الذات المدرك هو المسيطر فيكون مفهوم الذات المثالي أكثر واقعية، لأنه بني على تقييمات واقعية لكفاءات الفرد وقدراته.

ويستخلص الباحث مما سبق أن أبعاد مفهوم الذات لا تخرج عن:

1 - الذات المدركة: وهي عبارة عن إدراك الفرد لذاته كما هي على حقيقتها، ويشمل هذا الإدراك جسمه، ومظهره، وقدراته، ودوره في البيئة التي يعيش فيها، وقيمه ومعتقداته ، وطموحاته.

2 - الذات الاجتماعية: وهي إدراك الفرد لنفسه من خلال نظرة الآخرين وتقييمهم له.

3 – الذات المثالية: وهي ما يتمنى المرء أن يكون عليه سواء من الناحية الجسمية، أو النفسية، أو العقلية، أو الاجتماعية.

## وظائف مفهوم الذات:

يذكر الظاهر (2004م: 60) أن العلماء والباحثون اختلفوا في تحديد مفهوم الذات، الذي يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، وتمتعه بهوية تميزه عن الآخرين.

ويشير إلى ذلك "البورت" Allport بقوله: إن وظائف الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية ، وتميز فرد على آخر، وهي تساعد على اتساق الفرد وتقييماته ومقاصده.

وهناك من يرى أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هي تنظيم عالم الخبرة من أجل التكيف السلوكي.

وفي هذا السياق يعتقد روجرز أنه بتعديل مفهوم الذا ت يحدث تغير في السلوك، وأنه يسمح بتكوين خبرات جديدة ضمن تنظيم جديد، بطريقة شعورية، فيزيل الإحساس بالتناقض والتوتر.( أبو النجا ، 1427هـ: 64) .

ويرى زهران (1998م: 83) أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية وهي تنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك.

ويتفق فريق من العلماء والباحثين مع آراء كل من "البورت، وروجرز" أمثال "كولي، أدلر، كاتل، إسماعيل ، وزهران"على أن وظيفة مفهوم الذات هي العمل على:

1 – وحدة وتماسك واتساق الجوانب المختلفة للشخصية.

2 – إكساب الشخصية طابعاً مميزاً.

3 – تنظيم عالم الخبرة المحيط بالفرد في إطار متكامل.

وتأسيساً على ذلك يرى الباحث بأنه يمكن القول : إن مفهوم الذات هو العامل الجوهري في التحكم بالسلوك البشري، فهو قوة دافعة لتنظيم وضبط وتوجيه السلوك، إذ يحدد الاستجابات الذاتية في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه يعطي التفسيرات لاستجابات الآخرين، وأن ذلك يحدد أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين من جهة، ومن جهة أخرى فهو يؤثر بشكل أو بآخر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه.

**سمات مفهوم الذات (الخصائص):**

بحث الكثير من العلماء في موضوع خصائص مفهوم الذات، ومن هؤلاء "شافلسون وبولص" Shavelson and Bolus وفيما يلي عرض لتلك الخصائص.

1 **مفهوم الذات منظم (Organized)** : إن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها، حيث يصوغها، ويصنفها وفقاً لثقافته الخاصة كي يصل إلى صورة عامة لنفسه.

**2 مفهوم الذات متعدد الجوانب (Multifaceted):**

مازال الفرد يصنف الخبرات التي يمر بها إلى فئات، وقد يشاركه الكثير في هذه التصنيفات، إذ لمفهوم الذات جوانب متعددة، وليس أحادي الجانب، وقد تكون هذه التصنيفات في مجالات كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسم ية، والقدرة العقلية والجسمية .

**3 مفهوم الذات هرمي (Hierarchical):**

أي يأخذ شكلاً هرمياً، تتكون قاعدته في الطفولة المبكرة، وتبني القواعد الأخرى في المراحل اللاحقة، وقمته مفهوم الذات العام، وقد يستمر هذا البناء بالارتقاء مدى الحياة.

ويمكن أن يكون التدرج الهرمي لمفهوم الذات متكوناً من:

**أ – الجانب الجسمي:** ويتفرع إلى المظهر العام، والتناسق بين أعضاء الجسم، وشكل ولون الجسم، وتناسق أعضاء الوجه، ولون العيون، ولون الشعر،

وهكذا إلى فروع دقيقة.

ب – **الجانب العقلي:** والذي يرتبط بالقدرات الذهنية التي يجسدها بشكل أساسي الجانب الأكاديمي، الذي يتفرع إلى مفهوم الذات اللغات، ومفهوم الذات العلوم، ومفهوم الذات الرياضيات، وهكذا.

ج – **الجانب الانفعالي:** ويتفرع إلى مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة.

د – **الجانب الخلقي:** وهو يرتبط بقيم الفرد ومبادئه.

هـ – **الجانب الأسري:** والذي يتمثل في تفاعل الفرد مع أسرته كالوالدين والأخوة والأقارب ومدى تقبله لهم وتقبلهم له.

و – **الجانب الاجتماعي:** الذي يجسد تفاعل الفرد مع الآخرين، والذي يحدد من خلاله درجة التقبل والقبول، حيث يتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، ومفهوم القبول الاجتماعي، والذي يتفرع إلى، مفهوم قبول الأقران ومفهوم القبول المدرسي.

**4- مفهوم الذات ثابت (Stable).**

يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم إلى قاعدته، حيث يتنوع مفهوم الذات بشكل كبير، وذلك لتنوع المواقف فمفهوم الذات الأكاديمي مثلاً أكثر ثباتاً من مفهوم تقبل الغير.

إذاً سمة ثبات مفهوم الذات يبدأ تكونها في الأسرة، من خلال التفاعل مع الأهل، ومن خلال التنشئة التي يتلقاها، فإنه من الصواب أن تكون سمة الثبات هذه نسبية وليست مطلقة لحسن الحظ، وهذه السمة تعطي فرصة كبيرة للتربية كي تتدخل في الوقت المناسب وتغير وتطور ما بوسعها من خصائص وسمات ذاتية لدى الأطفال المشكلين الذين كونوا مفاهيم سلبية عن ذواتهم.

**5- مفهوم الذات نمائي تطوري (Developemental):**

تتنوع جوانب مفهوم الذات لدى الفرد خلال مراحل تطوره، فهو في مرحلة

الطفولة لا يميز نفسه عن البيئة المحيطة به، و هو غير قادر على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمر بها، فالطفل يولد ولا يدرك ذاته كتكوين نفسي فهو يستجيب إلى البيئة للإشباع البيولوجي السريع، ولا يستطيع أن يميز نفسه عن العالم الخارجي، ويبدأ شعور الفرد بذاته عندما يدرك أنه منفصل عن والديه، كما يميز ذاته عن العالم الخارجي ، ولكن لا يكون تنظيماً كلياً، وإنما يحدث ذلك مع مرور الزمن.

وتتطور مفاهيم جديدة كلما تقدم العمر عبر المراهقة والبلوغ، حيث إن الفرد كلما نما زادت مفاهيمه وخبراته، ويصبح له القدرة على إيجاد التكامل فيما بين هذه الخبرات بأجزائها الفرعية، لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

**6- مفهوم الذات تقييمي (Evaluative):**

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقييميه ووصفية، فيعطي الفرد تقييماً لذاته في كل موقف من مواقف حياته، فهو لا يقتصر على وصف ذاته فحسب، وإنما يقيم ذاته في المواقف التي يمر بها، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي تبعاً لاختلاف الأفراد والمواقف أيضاً، وهكذا يتم تقييم الطفل لذاته بشكل مستمر، مما يساعد على تطوير هذا المفهوم، ووضوحه وارتقائه باستمرار.

**7- مفهوم الذات فارقي (Differentiable):**

هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمثلاً مفهوم الذات الجسمية ترتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات.

ومفهوم الذات القدرة العقلية يفترض أن ترتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية.(الأحمد، 2003م: 84-85)

**الذات كموجه للسلوك:**

يؤكد كفافي (1997م: 277) أنه عندما تتكون الذات نجد الفرد يسلك بطريقة متسقة معها. "تتسق معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن نفسه". وهذا هو معنى ثبات الذات، أي أن الفرد لا يتصرف بطريقة تناقض مفهومه

عن ذاته، فمن يدرك نفسه كمتفوق يرحب بمواقف التنافس ، بعكس ما يحدث من يدركون أنفسهم كمتخلفين أو كعاجزين.

ويضيف أبو زيد (1987م: 127) أن للذات الدور في اختيار الفرد لأصدقائه، وزوجته، ومهنته، وملابسه كل ذلك يعتمد على الطريقة التي يرى نفسه فيها وما لديه من اتجاهات نحو الذات، وقد توصل كل من "جيمس وكلي وميد" إلى نتيجة مؤداها أن الإحساس بالذات والحفاظ على احترام الجماعة للفرد يحددان إقامة الأهداف والكفاح من أجل بلوغها.

وقد دلت الكثير من الدراسات على أنه توجد علاقة مباشرة بين مفهوم الذات عند الطفل وسلوكه الظاهر، وإدراكه، وأداؤه الأكاديمي، فقد وجد ليكي Leckly أن الإنجاز الأساسي ذا المستوى المنخفض يرجع إلى تحديد الطفل لنفسه كشخص غير متعلم، ووجد "ولش " Walsh أن الأطفال ذوي الإنجاز المنخفض المستوى والمتمتعين بقدرة عالية كان لديهم شعور في مفهوم الذات بطريقة سلبية، وذلك عند مقارنتهم بمجموعة أخرى تتسم بالإنجازات ذات المستوى المرتفع والمقدرة العالي ة. وفي دراسة ديفيد سون ولانج Davidson & Lang وجد أن الشيء الأكبر إيجابية بالنسبة للأطفال هو أن يدركوا شعور مدرسيهم تجاههم، وكان إنجاز عملهم هو أكثر مما كانوا يفضلون، وسلوك أبناء فصلهم هو أكثر مما كانوا يرغبون (العتيبي، 1989م: 36).

وتدفع الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها لدى الفرد إلى الإفصاح عن شخصيته وتوكيدها بأكثر من طريق. فهو إما يؤكد ذاته بالسيطرة على الغير، أو بالسيطرة على الأشياء، أو بإدخال نوع من التغيير في حالة الجسم، أو بالانطواء في كنف شخصيته، أو جماعة قوية أو غيرها من أساليب السلوك التي تدفع إليها هذه الحاجة، والتي يحاول الفرد من خلالها تأكيد شخصيته وتحقيق ذاته . (أبو زيد، 1987م: 129).

**نظريات الذات:**

تناولت العديد من النظريات في علم النفس تطور مفهوم الذات بالبحث

والدراسة العلمية، ويمكن استعراض وجهات نظر علماء النفس والباحثين على النحو التالي:

**أ – نظرية الذات عند جيمس ( James).**

تعد نظرية الذات "لجيمس" أول نظرية للذات، ثم تبعه عدد من العلماء والباحثين. وتعتبر كتاباته بدايات الاهتمام العلمي بموضوع الذات ونقطة انتقال بين الطرق القديمة والحديثة للتفكير بالإضافة إلى أن معالجته السيكولوجية للذات فتحت الطريق واسعاً أمام غيره من الباحثين الذين أتوا بعده . (غنيم، 1975م: 677)، وكان "جيمس" يعتبر " الأنا" وهي الإفراد معنى للذات، وبالإضافة إلى هذا المفهوم الشامل أعطى "جيمس" للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره شأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها، وعن طريق "جيمس" أتت نظرة الذات التي أدمجت شعور الفرد واتجاهاته بمبادئ العلية أو السببية. (لابين، 1981م: 8).

وقد حدد "جيمس" أسلوبيين مختلفين عن بعضهما أحدهما يعتبر الذات ذات معرفية أو أن لها وظيفية تنفيذية، وثانيها ينظر إلى الذات كموضوع وقد عرفها بأنها تتضمن أي شيء يرى الفرد أنه ينتمي إليه وتتضمن الذات كموضوع:

أ – الذات المادية . ب – الذات الاجتماعية.

ج – الذات الروحية. د – الأنا الخالصة.

فالذات المادية هي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته، أما الذات الاجتماعية فتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد، وأن للفرد ذوات اجتماعية متعددة بقدر ما هنالك من جماعات يهتم بمعرفة آرائهم فيه، وبعض هذه الذوات الاجتماعية تدخل في صراع مع بعضها الآخر، أما الذات الروحية فتتضمن انفعالات الفرد ورغباته، أما الأنا الخالصة فهي إحساسه بهويته، وقد اعتبرت الاتجاه ات الوجدانية عناصر هامة يطلق عليها مظاهر الحفاظ على الذات ويمكن القول أن جيمس كان يرى أن الذات لها وحده كما لها تمايزا وأنها ترتبط بالانفعالات التي تبدو في تقدير الذات (جلال، 1985م: 174).

وقد ذكر "جيمس" أن للإنسان من الذوات بقدر عدد الذين يعرفونه من النا س،

فله ذات معينة لزوجته، وذات أخرى لأولاده، وذات ثالثة لزميله في العمل، وذات رابعة لربه.

**ب – نظرية الذات عند كولي (Cooley) :**

من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا مساهمة فعالة في دراسة الذات عالم النفس الاجتماعي "كولي" Cooley في نظريته المشهورة "الذات الاجتماعية أو الذات المنعكسة"، وهو صاحب الرأي المشهور، إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه ومفهوم مرآة الذات هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرين.

لذلك تنمو الذات من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي، وتتكون الصورة عن نفسه من خلال إدراكه لرؤية الآخرين له وتخيله لحكمهم، وما يترتب على ذلك من شعور، وهو ما يسمى بالذات المنعكسة (Reflected Self).

أما مفهوم الذات الاجتماعية (Social – self concept ) فهي نتيجة لتفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه ليكون عضواً في جماعة معينة، تسودها علاقات متبادلة من التعاون والتآلف، أو قد يشترك الفرد ضمن المجموعة في فكر معين أو نادٍ معين. (الظاهر، 2004م: 16–18).

**ج – نظرية الذات عند البورت (Allport):**

تحدث "ألبورت" Allport عن مبدأ الأنا أو الذات كأحد أهم المبادئ التي تقوم عليها نظريته في الشخصية، وأشار إلى أن البحث في النواحي الذاتية أو المشاعر المتصلة بذات الفرد أو شخصه من الأمور العسيرة، ويصرح "ألبورت" أنه رغم صعوبة وصف طبيعة الذات، فإن مفهوم الذات مفهوم جوهري وأساسي في دراسته الشخصية. (غنيم، 1975م: 228) كما يرى "ألبورت" أن اصطلاح الأنا والنفس يجب أن يستخدما على اعتبار أنها صفات وصفية لكي تدل على الوظائف المناسبة للشخصية. (لابين، 1981م: 9) ولقد عنى "ألبورت" بصفة خاصة بتتبع نمو الذات وتطورها من الطفولة المبكرة إلى الرشد حيث الذات هي مصدر وحده الكائن الحي ولب الشخصية بأكملها، ومراحل النمو التي أوضحها "ألبورت" هي:

1 – الإحساس بالذات الجسمانية Bodily – self

2 – الهوية الذاتية. Self- Identity

3 – الاحترام الذاتي Self-esteem

4 – التمدد أو التوسع الذاتي Self- Extention

5 – الصورة الذاتية Self – Image

6 – الذات المتكيفة المنطقية Rational Cooperative Self

**د – نظرية الذات عند "روجرز" (Rogers):**

إن مفهوم الذات يمثل جانباً رئيساً في نظرية "روجرز"، فقد جاءت نظرية الذات عند "روجرز" متأثرة بعلم الظاهرانية كما طورها "سينج وكوم بس" ونظرية التفاعل الاجتماعي كما تحدث عنها "ميد" وكولي ونظرية "سوليفان" في العلاقات الشخصية.

وقد حدد "روجرز وماسلو وكومبس وكيلي" سمات رئيسية للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم منها، أن الشخص الذي يحقق ذاته له:

-إدراك مناسب للذات.

-ويتعامل مع الحقيقة بسهولة، ويتقبلها.

-له رغبة في أن يكون جزءاً من عملية التغيير.

-مهتم أو معنى بالدفاع عن الأمر الراهن.

ولهذا يكون للشخص وجهة نظر إيجابية نحو نفسه، وثقة متزايدة بقدراته، وله طموحات واقعية، ولهذا الشخص بسبب انفتاحه على الخبرات مستوى عال من التكامل الشخصي ويخضع تجاربه الجديدة للتقييم الموضوعي، كما أن لديه شعوراً قوياً بالتعاطف مع الآخرين، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته وأصدقاءه وأفراد مجتمعه. (توق وعباس، 1981م: 72)

ويتحدد مفهوم الذات لديه على أنه: تنظيم عقلي معرفي منظم ومرن ولكنه

متماسك من المدركات والمفاهيم التي تتعلق بالسمات والعلاقات الخاصة بالفـرد، إلى جانب القيم التي تصاحب هذه المفاهيم وتلازمها – أي ترتبط بها.

ويشير "روجرز" إلى أن مفهوم الذات يشتمل فقط على تلك السمات والخصائص التي يكون الفرد واعياً بها، ويشعر بإمكانية ضبطها وممارسة سيطرته عليها، وهو يعتقد بوجود حاجة أساسية لدى الإنسان لصيانة وتز كية الذات أو رفع شأنها، وهو يرى أن القلق يحدث عندما تتهدد الذات، وإذا لم يستطع الفرد حماية ذاته وصيانتها في مواجهة هذا التهديد ترتب على ذلك ظهور خلل أو اضطراب كبير في بنية الشخصية، (الصراف، 1981م: 50)

ويشير "روجرز" إلى أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغ يره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول العميل، الذي يؤمن بأن أحسن طريقة لإحداث التغيير في السلوك تكون عن طريق إحداث تغيير ما في مفهوم الذات ( أبو النجا، 1427هـــ: 69).

أما الذات عند روجرز فلها خصائص عديدة منها:

أ – أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

ب – أنها قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.

ج – تنزع الذات إلى الاتساق.

د – يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.

هـــ – الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.

و – قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم. (كفافي، 1997م: 275)

ويرى "روجرز" أن الإنسان لديه نزعة فطرية إلى تحقيق الذات (Self Actualization) والأحداث عند الفرد لا معنى لها إلا المعنى الذي يدركه منها ويفهمه عنها، فالواقع في حقيقته لا يهم الفرد ولا يؤثر في سلوكه، لأن الفرد يتعامل مع الواقع كما يدركه وكما يفهمه، والفرد يقوم بعملية تقويم لخبراته، هل هي ذات قيمة موجبة أم ذات قيمة سالبة؟ والخبرة ذات القيمة الموجبة : هي الخبرة التي يدركها الفرد باعتبارها متمشية ومنسجمة مع نزعته إلى تحقيق الذات، والخبرة ذات القيمة السلبية: هي الخبرة التي يدركها الفرد باعتبارها غير متمشية أو غير منسجمة

من نزعته إلى تحقيق الذات، ويتكون لدى الفرد حاجة إلى التقدير الموجب للذات.

(كفافي، 1997م: 409).

ويظهر مما سبق أن "روجرز" يعطي وزناً كبيراً للمؤثرات والخبرات البيئية التي يتعرض لها الفرد، حيث تتكون الذات بالدرجة الأولى من مجموعة الأحكام والتقييمات التي يصدرها المحيطون بالفرد منذ الصغر عنه وعن سلوكه، فالذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الكائن الحي وبين البيئة التي يعيش فيها.

ومن هذا العرض الموجز يرى الباحث أن نظرية الذات عند "روجرز" هي من أحدث وأشمل نظريات الذات، وذلك لارتباطها بطريقة هي من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل، حيث إن الذات في نظر "روجرز" هي في حالة تغير مستمر، وتنمو من خلال التفاعل بين الفرد والآخرين وبذلك تصبح لدينا فرصة إمكانية تغيير السلوكيات غير المرغوبة عند الأطفال، عن طريق تغير نظرة الطفل حول نفسه، ولكن لابد من ذكر أن الذات متغير مهم جداً لكن لا تمثل جميع متغيرات الشخصية.

**هـ – نظرية الذات عند سنيج وكومبس Snygg & Combs'Self Theory:**

ينقسم المجال الظاهري عند "سنيج وكمبس" إلى قسمين فرعيين الذات الظاهرية والتي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي خبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته ومفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهرية وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي ينصرف بها الفرد .

( دويدار ، 1992م: 38).

ويتميز الكائن العضوي في رأي هذه النظرية بما يأتي:

-أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهرية لإشباع حاجاته المختلفة.

- أن الدافع الأساسي لهذا الكائن العضوي هو تحقيق ذاته وصيانتها وترقيتها.

أنه إما يمثل خبرته تمثيلاً رمزياً (أي صحيح) فتصبح شعورية وإما أن ينكر

على نفسه هذا التمثيل فتبقى الخبرة لا شعورية وإما أن يتجاهل هذه الخبرة . (السيد، د.ت: 192).

**و – نظرية الذات عند "ماسلو":**

يعتبر "ماسلو" من أهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات Hierarchy of needs والذي يشتمل على خمس مدرجات تبدأ من أهم الحاجات الإنسانية وتنتهي بتحقيق الذات، وتشمل :

1 – الحاجات الفسيولوجية Physiological need.

2 – حاجات الأمن Safety needs.

3 – حاجات الحب والانتماء Belongingness and Love Needs.

4 – حاجات الاحترام Esteem Needs.

5 – تحقيق الذات Self-Actualization . ويوضحها الشكل التالي:

شكل (5)

يوضح هرم "ماسلو " للحاجات الإنسانية"

كما لخص "ماسلو" مجموعة من الخصائص للأشخاص الذين حققوا ذواتهم من خلال ما قام به من دراسات جمعها وضمها تحت أربعة أبعاد هي : الوعي، الأمانة، الحرية ، الثقة.

ويرى "ماسلو" Maslow أن تحقيق الذات قد لا يكون عاماً بين البشر وأن كثير من الأشخاص لا يصلون إلى مستوى تحقيق الهوية كنتيجة لعدد من الأسباب، ومنها أنها أقل الحاجات إلحاحاً فالحاجات الأخرى أكثر تهديداً لوجود الفرد ولذا فإن

الفرد قد يسعى إلى إشباعها قبل هذه الحاجة والتي تقع في الهرم حيث لا يصلها إلا

بعد إشباع الحاجات الأخرى السابقة عليها . كما أن تحقيق الذات يتطلب إدراكاً عنها وتقديراً واقعياً لها وهذا ما يخيف كثير من البشر ويتجاهلونه. هذا إضافة إلى أن البيئة الاجتماعية والثقافية يمكن أن تعيق تحقيق الأفراد لذواتهم بما تفرضه من معايير، إذ قد يتطلب تحقيق الذ ات كسرا لبعض هذه المعايير وقيادة للفرد من داخله أكثر منه من خلال هذه المعايير. كما أن تحقيق الذات والذي يرتبط بالنمو والذي يفترض إلا يصله الفرد قبل الحاجات الأساسية يصبح مهدداً لبعض الحاجات فقد يصبح تحقيق الذات مهدداً لحاجات الأمن وربما غيرها من الحاجات ( عسيري، 1423هـ: 32-33).

**ط – نظرية الذات عند "فيرنون":**

طبقاً لآراء "فيرنون" فإن كل فرد يشعر أنه يمتلك ذات مركزية تختلف عن الموجودات الخارجية، ويعتبر ما قدمه من أهم التطورات الحديثة في نظرية الذات فقد قسم الذات إلى مستويات هي:

1 – الذات الاجتماعية أو العامة (Social Or Public Self) التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين.

2 – الذات الشعورية الخاصة (Conscious Private Self) كما يدركها الفرد عادة، ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.

3 – الذات المبصرة (Insightful Self): التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل: ما يحدث في عملية الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول المسترشد.

4 – الذات العميقة (Depth self): (أو المكبوتة) التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي.

وهكذا تتخذ الذات عند فرنون شكل مستويات متدرج ة من أعلى إلى أسفل، وذلك لما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية، فالذات الاجتماعية العامة

تمثل المستوى الأعلى ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة، فالذات البصيرة وأخيراً الذات العميقة، (أبو زيد: 1987م: 72).

**(ج) الدافعية :**

حظيت الدوافع باهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية، باعتبارها أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض عليه سلوكاً معيناً، ولعلاقتها بنشاطه وفاعليته وتوجيه سلوكه.

وتعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من م جالاته المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب (الشرقاوي، 1991م: 253).

ويشير الطواب (1990م: 20) إلى أن دافعية الانجاز تلعب دوراً هاماً في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده "ماكليلاند" ( McCnelland) حين رأى أن مستوى الانجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال.

وعليه فإن دافعية الانجاز ليست مهمة على مستوى الفرد وتحصيله ولكنها مهمة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد المنجز. فكلما كان أفراد المجتمع على قدر كبير من دافعية الانجاز كان مستوى الاقتصاد في ذلك البلد على قدر كبير من الأهمية والقوة بالنسبة للمجتمعات الأخرى.

وفي هذا الصدد يشير حسين (1988م: 389) إلى أن "ماكيلاند " Mackleland قام بتحليل عدد متنوع من الكتابات التي ظهرت عند اليونانيين وتبين له من خلال تحاليله أن الدافعية العالية للإنجاز كانت وراء ظهور العصر الذهبي للحضارة اليونانية، وأن الدافعية المنخفضة للانجاز كانت وراء انحدار هذه الحضارة.

## مفهوم الدافعية:

### المعنى اللغوي للدافعية:

إن كلمة "دافعية" Motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية Move والتي تعني يدفع أو يحرك Tomove في علم النفس حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك .

( خليفة، د.ت: 68).

### المعنى الاصطلاحي للدافعية:

يؤكد العلماء على أن أي سلوك بشري لابد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه الحامد (1996م: 132). وحيث أن الدوافع Motives هي إحدى خصائص السلوك الإنساني فإنها تعرف بأنها قوى أو طاقات نفسية داخلية توجه وتنسق بين تصرفات الفرد وسلوكه أثناء استجابته مع المواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل هذه الطاقات بالرغبات والحاجات والتوقعات التي يسعى إلى إشباعها وتحقيقها وتزداد قوة الدافع وحدته كلما كانت درجة إشباع الحاجة أقل من المطلوب بمعنى آخر إن دوافع الإنسان تنبع منه وتدفعه إلى السلوك في اتجاه معين وبقوة محددة. (العديلي، 1983م: 7).

وزاد اهتمام علماء النفس بدراسة الدافعية حتى أن فاينكي Fayniki (1960م) يتنبأ بأن الحقبة التالية لتطور علم النفس سوف تعرف "بعصر الدافعية" (عارف ،1987م: 7).

وفيما يلي سوف يذكر الباحث بعض التعريفات للدافعية كما ذكرها بعض الباحثين على النحو التالي:

1. عرف زيدان (1989م: 2) الدافعية "بأنها تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ وعلى هذا الأساس فهي تكوين فرضي يترتب ارتفاع حظ الفرد منه وصوله إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز".
2. عرف العمر (1995م: 74) الدافعية "بأنها هي التي تبدأ السلوك وتحفزه وتبقيه مستمراً وتوجهه وتعمل على إيقافه".

3. وأشار خليفة (د.ت، 69–70) إلى مجموعة من التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

أ. عرف "يونج" Young الدافعية من خلال المحددات الداخلية "بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".

ب. عرف "ماسلو" Maslow الدافعية "بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي".

ج. عرف "هب" Hebb الدافعية "بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة".

د. عرف "بك" الدافعية "بأنها تشير إلى المحددات الحالية للاختيار (التوجه) والمثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف".

هـ. أوضح "كاتل" "وكلين" أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي:

الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

4. عرف محمد (1984م: 36) الدافع "بأنه حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن أي أن الكائن الحي يعمل على إزالة الظروف المثيرة وإشباع الدافع الذي يحركه".

5. عرف العديلي (1983م: 39) الدوافع "بأنها إحدى خصائص السلوك الإنساني وأنها أقوى الطاقات النفسية الداخلية توجه وتنسق بين تصرفات الفرد وسلوكه أثناء استجابته مع المواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل هذه الطاقات بالرغبات والحاجات والتوقعات التي يسعى إلى إشباعها وتحقيقها".

6. ويعرفه محمد ومرسي (1420هـ: 68) "بأنه "مفهوم فرضي يدل على

حالة الإثارة الملحة الناتجة عن وجود نقص نفسي (حاجة)، وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد، حتى يسد النقص (يشبع الحاجة) فينخفض التوتر، ويعود الاتزان الداخلي".

7. هي "حالات أو حاجات نفسية تكون كامنة في الفرد، وتجعله ينزغ إلى السلوك في اتجاه معين لإشباع الحاجات ". (منصور و آخرون، 2002م: 146).
8. الدافع عند منسي (1998م: 60) "حالة نفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه ما وذلك لخفض التوترات لدى الفرد وتخليصه من حالة عدم الاتزان".
9. يعرفه عبد الوهاب (1403هـ 139-140) بأنه "عبارة عن حاجة ناقصة تتطلب الإشباع ويظل الفرد متوتراً حتى يشبع هذه الحاجة بدرجة معينة، فإذا أشبعت الحاجة أو الحاجات التي يسعى الإنسان إليها عاد التوازن إلى ما كان عليه".
01. يعرف رونالد لنذرلي الدافعية بأنها " مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضه نحو هدف من الأهداف ". أما يونج فيعرفها بأنها "عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل، وتعضيد النشاط إلى التقدم، وتنظيم نموذج النشاط" (منصور وآخرون، 1989م:110) .
11. يعرف (نجاتي، 1997م: 27) الدوافع بأنها "مجموعة من القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي وتبدئ السلوك وتوجهه نحو هدف أو أهداف معينة".

**الفرق بين الدافعية والدافع:**

يحاول البعض من الباحثين مثل "اتكنسون" التمييز بين مفهوم الدافع Motive ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أن (الدافع) هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول ه ذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية

باعتبارها "عملية نشطة" وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.

ويشير (يونس، 1427هـ 15) إلى أن "مفهوم الدافعية أكثر اتساعاً وشمولاً من مفهوم الدافع ويستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصر في معنيين هما : المعنى الأول للدافعية، عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك (وهنا تدخل مفاهيم، كالحاجات والدوافع والأهداف والمقاصد والطموحات )، أما المعنى الثاني : فيتضمن وصفاً للعملية التي تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين. فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الصيغة أو الطابع النفسي والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته واتجاهاته ونشاطه.

وعليه يرى الباحث أنه في ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين "الدافع" أو "الدافعية" فإننا نقصد شيئاً واحداً.

**الفرق بين القيمة والدافعية:**

هناك خلط لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدوافع والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية ولكن القيم ليست كالدوافع [مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين] بل تعني القيم [نظاماً من الضغوط لتوجيه السلوك ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريراً معيناً] وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقاً بين مفهوم الدافع ومفهوم القيمة.

فالدافع: هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين.

أما القيمة: فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدفع فالتوقع لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص في السلوك الموجه نحو الإنجاز.

أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك. (خليفة، د.ت: 84).

**نظريات الدافعية:**

لعبت الدافعية دوراً متعاظم الأهمية في نظريات علم نفس القرن العشرين،

فمفاهيم وفروض الدافعية تؤلف أجزاء متكاملة مع الكثير من نظريات علم النفس بعامة والتعلم والشخصية بخاصة (زيدان، 1984م: 33).

والدارس لنظريات التعلم والدافعية يجد عدداً كبيراً من الاتجاهات والمدارس النظرية التي تتفاوت في تفسيراتها لقضايا متعددة تعتبر دافعية الإنجاز واحدة من أهمها، ويختلف الأساس الذي بنيت عليه تلك النظريات فبعضها يبنى على أساس معرفي والبعض الآخر يبنى على أساس سلوكي أو إنساني أو اجتماعي (الحامد ، 1996م: 135).

وسوف يعرض الباحث أهم الفروض الأساسية للنظريات المختلفة في تفسير الدوافع.

## نظرية الغرائز:

ومن دعاة هذه النظرية "ماكدوجل وكاتل وماسلو" وفروض النظرية الأساسية كما يلي:

1. الدوافع التي توجه سلوك الفرد وسلوك الجماعة تتصف بالعمومية في النوع والفطرية أي تظهر دون سابق تعلم وتسمى بالغرائز أو الميل الفطري عند "ماكدوجل" والدوافع الفطرية الثانوية عند "كاتل" والدوافع البيولوجية عند "ماسلو".
2. لكل غريزة نوعاً خاصاً من الانفعال تتميز به عن غيرها . (زيدان، 1984م:25).

### نظرية الفعل المنعكس:

وصاحبها "جاثري" والفروض الأساسية لهذه النظرية كما يلي:

1. يولد الكائن الحي وهو مزود بردود أفعال فطرية يمكن استثارتها إذا وجد المثير المناسب وهي آلية ليس للإنسان إرادة فيها.
2. تقوم الأفعال المنعكسة باستقبال الحواس للمثير ثم يوصل التيار العصبي الناتج إلى عضلة أو غدة فتقوم بالرد المناسب للمثير عن طريق تقلص أو تمدد للعضلة أو زيادة لإفرازات الغدة.

3. السلوك المعقد هو مجموعة من ردود الأفعال البسيطة. (زيدان، 1984م: 26)

**نظرية الاستقلال الذاتي الوظيفي للدوافع:**

صاحبها "ألبورت" والفروض الأساسية لهذه النظرية هي:

1. سلوك البالغ يختلف في دوافعه عن سلوك الطفل من حيث تنوع سلوكه وتعدد أهدافه.
2. لا يوجد فردان يتشابهان في دوافعهما.
3. يفسر سلوك البالغ حسب دوافعه الحالية عن طريق ميوله ورغباته وأهدافه واتجاهاته النفسية وأن دوافعه الحالية قد انقطعت صلتها بالماضي واستقلت وظيفياً.

## النظرية الديناميكية:

وصاحبها "وودورث" وفروض هذه النظرية:

إن الكائن الحي له دوافع أو حاجات وهي تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي في البيئة ويتطلب هذا اتجاه في المواقف أي التكيف للبيئة وما فيها من أشياء والاتجاه في الهدف أي القيادة الداخلية التي توجد بين سلسلة متنوعة من النشاط تتجه نحو هدف واحد.

## النظرية الوظيفية:

وأصحابها "روبنسون وكار" وفروض هذه النظرية هي:

1. الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة.
2. الإحساس بالرغبة في إشباع حاجة معينة حالة من التوتر والقلق يقوم الكائن الحي بنشاط معين يهدف إشباع حاجته إزالة ← التوتو والقلق ← التكيف للبيئة.

## نظرية المجال:

وصاحبها "ليفين" وفروض هذه النظرية هي:

1. سلوك الفرد = عوامل تتعلق بالفرد نفسه × عوامل توجد في البيئة الخارجية التي يوجد فيها الفرد = مجال حياة الفرد.
2. البيئة في مجال حياة الفرد هي البيئة النفسية أي البيئة الموضوعية الطبيعية كما يدركها الفرد ويفهمها ويراها من وجهة نظره هو وفي وقت معين.

3. تختلف البيئة النفسية من فرد إلى آخر كما أنها تختلف في الفرد نفسه من وقت إلى آخر.
4. لا يمكن فهم سلوك الإنسان ودوافعه ما لم ينظر إلى المجال الكلي الذي يعيش فيه الفرد والذي يؤثر فيه ويتأثر به.
5. الدافع طبقاً لنظرية المجال لا يخرج عن كونه حالة توتر تثير السلوك.

(زيدان، 1984م: 7).

**نظرية الدوافع اللاشعورية:**

وصاحبها "فرويد" وفروض هذه النظرية هي:

1. يوجد في سلوك الفرد نوعين من الغرائز:

أ . الغرائز الجنسية وترمي إلى الحب والحياة والبناء والنمو.

ب. الغرائز الاعتدالية وترمي إلى التخريب والموت.

2. مبدأ الحتمية. كل سلوك له أسبابه فإن لم تكن هذه الأسباب شعورية معروفة فهي أسباب لا شعورية غير معروفة لدى الفرد نفسه .

**النظريات السلوكية:**

تقوم على أساس نظري مؤداه أن الدافعية حالة تسيطر على أداء الفرد وتميل في استجابة مستمرة مرهونة بمعزز معين وبذلك يقترن أداؤه لاستجابة ما وتكراره لها بالحصول على معزز. (الحامد، 1996م: 376).

**النظريات الإنسانية:**

يرى أصحابها بأن الدافعية "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

ويرى "ماسلو" Maslow بأن سلوك الأفراد وراء دوافع ترتبط بإشباع الذات الذي يتطور ليصل إلى مفهوم تحقيق الذات، حيث أن الأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف إلى تحقيق الذات. ويؤكد "ماسلو" أنه إذا لم يتحقق للأفراد إشبلع حاجاتهم الضرورية فإنهم لن يشعروا بتحقيق ذواتهم وبتطبيق هذا الاتجاه على العملية التعليمية نجد أن النجاح والإنجاز يتحقق للطلاب إذا ما أتيحت لهم الفرص المناسبة لإشباع

ميولهم ورغباتهم المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وبالتالي فإن إشباع تلك الحاجات لديهم سيمكنهم من تحقيق ذواتهم بالإنتاج والإبداع فالمتعلم يحاول قدر استطاعته استثمار كل إمكاناته الذاتية لتحقيق النجاح وتحقيق الذات ومن المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف والفرص المتاحة لهم تختلف أيضاً في ما يجعل الفرد دائماً في سعي مستمر لتحقيق ذاته. (الغامدي، 2000م: 69).

**مفهوم دافعية الإنجاز:**

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "أدلر" Adler، الذي أشار إلى أن الحاجة للانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و"ليفن" Levin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "موراي" لمصطلح الحاجة للانجاز، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "موراي"Murray. في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الانجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً في مكونات الشخصية والتي عرض فيها "موراي" عدة حاجات نفسية من بينها الحاجة إلى الانجاز (انجلر، 1991م: 213). وعرفها على "أنها مجموعة القوى والجهود الذي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وانجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة". (نشواتي، 1986م: 217).

ويمثل الدافع للانجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر (الصافي، 2001م: 65).

ومفهوم الحاجة للانجاز من المفاهيم المحورية التي تنتمي إلى التنظيم الانفعالي في الشخصية، ويمكن تعريف الحاجة للانجاز بأنها "دافع أو رغبة الفرد في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات أو معايير النجاح والفشل فيها واضحة" . (الزيات، 1988م : 9).

ويرى "موراي" أن مفهوم الحاجة للانجاز يتضمن ما يلي:

1 – رغبة الفرد في أن يقوم بتحقيق الأشياء التي يراها صعبة وكذلك رغبته في السيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية.

2 – حرص الفرد على أن يتغلب على العقبات التي تواجهه، وأن يكون منافساً للآخرين متفوقاً عليهم و العمل على زيادة تقدير ذاته (لن دزي، 1971م: 242).

ومن الضروري استعراض بعض تعريفات دافعية الإنجاز لمعرفة مدلولها وهي كما يلي:

يعرف "موراي " Murrary دافع الانجاز بأنه " أن يحقق الفرد شيئاً صعباً، أن يتمكن ، أو يسيطر على أو ينظم أشياء مادية، أو بعض أفراد الإ نسان، أو الأفكار، أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو تأكيد قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعاً، أن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين وينبذهم، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب".

ويعرفه "يونج" Young بأنه "تخطي العقبات والحواجز كما يعني القوة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة بقدر الإمكان".

ويعرفه جولدينسون Goldenson بأنه " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواصلة ومواظبة مستمرة".

وعرف الحامد (1996م: 134) دافعية الإنجاز "بأنها الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه".

وعرف صالح (1993م) الدافعية للإنجاز "بأنها مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة والتنافس ويوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير"،كما أورد صالح (1993م) عدة تعريفات منها:

أ. تعريف ماكليلاند (1961م) للدافع للإنجاز حيث يرى "أنه حاجة الفرد لأداء مهامه بكفاءة وسرعة وجهد أقل للتوصل إلى نتيجة تفضل ما أنجزه من قبل".

ب. تعريف اتكسنون (1967) Atkinson حيث يرى أن الدافع للإنجاز "هو استعداد يتسم بالثبات النسبي لدى الفرد وهو استعداد متفاعل مع احتمالات النجاح والفشل".

عرف الوديان (2000م: 74) الدافعية للإنجاز "بأنها التحسس بالراحة والرضا حيث إنجاز شيء ما أو إيجاد شيء ما لم يكن موجوداً".

أورد المطوع (1996م: 246) تعريف "اتكنسون ونيرجسون" للدافع للإنجاز والذي يعني أنه "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة والامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عن إتمام ذلك".

عرف زيدان (1989م: 5) الدافع للإنجاز "بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح".

عرف الزيات (1988م: 13) دافعية الإنجاز "بأنها دوافع مركبة توجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معاييراً للامتياز أو في الأنشطة التي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة".

عرف حسن (1989م: 21) الدافع للإنجاز "بأنه استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك".

عرف الحجي (1996م: 31) دافع الإنجاز "بأنه دافع مكتسب من البيئة ويشتمل على مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف كما يرى أنه يمثل رغبة الفرد في التفوق والتميز عن الآخرين وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد وبذل الجهد ووضع خطط مناسبة تتفق مع القدرات".

عرف الصفطي (1995م: 77) دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك.

- ويتفق الباحث مع التعاريف السابقة ويستنتج التعريف التالي:

دافعية الإنجاز هي "استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق".

"وميز "ميزوف وشارلز سميث" بين نوعين أساسيين من الدافعية للانجاز هما:

1 - دافعية الانجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.

2 - دافعية الانجاز الاجتماعية: ويتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين." (خليفة، 2000م: 95).

وتوصل باحثون من خلال الاستقراءات للدراسات السابقة إلى أن هناك ثلاث دوافع فرعية للانجاز تتمثل في الطموح العام والنجاح والمثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول للهدف. (الحميضان، 1998 م: 23).

وتتكون الحاجة للانجاز من عنصرين هامين يتباين كل منهما لدى الأفراد وهي الدافع للانجاز والخوف من الفشل أو دافع تجنب الفشل، فالبعض يكون الدافع للانجاز لديه أقوى من دافع تجنب الفشل وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم مرتفعو الحاجة للانجاز، والبعض الآخر يكون دافع تجنب الفشل لديه أقوى من دافع الانجاز وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم منخفضوا الحاجة للانجاز . (الزيات، 1988م: 90).

إن التوجيه الانجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل منها:

1 – مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح مقابل الخجل عند الفشل.

2 – توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث نجاح أو فشل.

3– قيمة النجاح ذاته أو المترتبات النا جمة عن النجاح والفشل .

(خليفة، 2000م: 91).

ويرى "فيووف" Veroff أن للدافع للانجاز مسارات وأهداف متعددة فقد يكون سعياً لتحقيق الاستقلال والذاتية أو لتحقيق القوة أو لتحقيق قيم اجتماعية أو لتحقيق الكفاءة أو للانجاز في حد ذاته. (عبد المقصود ، 1991م:2).

وتناول بعض الباحثين متغيرات الانجاز باعتباره:

1 – دافعاً (الميل للانجاز): يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

2 – أداءً ( التحصيل الأكاديمي) :ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدافع للانجاز.

3 – سمة شخصية (الشخصية الانجازية) : حيث يفترض أن الانجاز يمثل سمة شخصية مركبة، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية معينة.

(حسن، 1989م: 21).

**خصائص الفرد المنجز:**

يذكر موسى (1982م: 3) أن الأفراد ذوي دافع الانجاز المرتفع يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة كما أنهم أكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجمع.

وتشير البنا، (1990م: 266) إلى أن من الدراسات التي اهتمت بخصائص ذوي دافعية الانجاز دراسة وينر وكوكجا ( Weiner and Kukja, 1970 ) وكذلك دراسة فرينش وتوماس( Franch and Thoms, 1958 ) حيث توصلت إلى أن الأفراد ذوي دافعية الانجاز الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الانجاز الأقل عندما يفشلون في أداء المهام المكلفون بها، كما أن المجموعة الأولى ترى أن الفشل الذي يواجهونه يكون نتيجة لتقصيرهم في بذل الجهد أكثر من أي سبب آخر وأنه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النجاح مع زيادة بذلهم للجهد بمعنى أن مركز الضبط لديهم داخلي، كما أن ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يتسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسئولية والمثابرة أكثر من منخفضي دافعية الانجاز.

وقد توصلت عارف (1987م) إلى أن ذوات الانجاز المرتفع يتميزن بالمثابرة، المغامرة، الاستقلال، الثقة بالنفس، الإحساس بالمقدرة، المنافسة.

كما يشير موسى (1982م: 40) إلى أن كاجان (Kagan, 1972 ) توصل إلى أن الأفراد ذوي دافع الانجاز المرتفع يميلون إلى أن يكونو ا واقعين في مواقف المغامرة فهم يتجنبون عادة الدخول في مواقف يكونون متأكدين في النجاح فيها ولكنهم يحصلون على عائد صغير جداً كما أنهم يتجنبون أيضاً المواقف التي يكونون متأكدين إلى حد كبير من فشلهم فيها. ويفضل الأفراد ذوو دوافع الانجاز المرتفع ومستوى القلق المنخفض الوظائف التي توفر لهم فرصاً معقولة من النجاح وعائداً مادياً معقولاً أيضاً، بينما يميل الأفراد ذوو دافع الانجاز المنخفض ومستوى القلق المرتفع إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير التي قد تتطلب مسئولياتها قدراً فوق قدراتهم.

وتذكر البنا (1990م: 266 – 267) أن دراسة دينيس تشايلد (Dense Tyayld, 1983) أشارت إلى ما توصل إليه ماكليلاند Mackleland من أن ذوي الانجاز المرتفع مالوا في تقديرهم لذواتهم لأن يكونوا واثقين بأنفسهم ميالين للاجتهاد والإتقان.

"ويتميز الشخص المنجز في رأي "موراي" Murray بأنه:

1. يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز.

2. ينجز أشياء صعبة.

3. يتفق أو يفهم تماماً ويعالج أو ينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار وأن يفعل ذلك بسرعة واستغلال ما أمكنه ذلك.

4. يتغلب على العوائق مهما كانت وأن يتنافس ويتفوق على الآخرين.

5. يبذل الجهود الشاقة المستمرة في سبيل إنجاز ما يقوم به.

6. يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سام.

7. يملك العزم والتصميم على الفوز في المنافسة.

8. يعمل كل شيء بصورة جيدة.

9. يجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب". (المشعان، 1993م: 115)

– أما اتكنسون Atkinson (1964م) فيرى أن الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز يمتلك دافعاً أقوى للإنجاز من دافع تحاشي الفشل.

أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في دافع الإنجاز فيكون عنده دافع تحاشي الفشل أقوى من دافع الإنجاز.

ويتفق كثير من علماء النفس على أ ن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر التالية .. وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح في الإنجاز Motivation to achieve success والدافعية نحو تجنب الفشل Motivation to avoid Failure .

ويتميز الشخص صاحب الدافعية نحو تحقيق النجاح بما يلي:

1. يحب النشاط وإنجاز الأعمال التي تتطلب تدريباً ناجحاً ومهارة عادية كما تتضمن المخاطرة والمجاهدة والتحدي.
2. يكون لدى هذا الشخص اعتقاد بأن النجاح في العمل ليس مجرد حظ أو

مصادفة بل هو ثمرة جهد وعمل ونشاط.

3. يتسم تفكيره بالواقعية فيرتفع طموحه إذا ما تم له إنجاز عمل أو حقق هدف معين ويتعامل بما يناسب إمكانياته وقدراته إذا فشل.
4. بصفة عامة لا يستسلم للفشل ويجد ويجتهد ويثابر ويسعى إلى تحقيق النجاح باستمرار.
5. يسعده أن ينجز أعمالاً أكثر من غيره. (المشعان، 1993م: 116)

أما الشخص صاحب الدافعية لتجنب الفشل فيتميز بما يلي:

1. لا يتوقع النجاح في أي عمل يقوم به.
2. يتجنب الأقدام على الإنجاز خشية الفشل.
3. يرفض أداء الأعمال التي يشعر أن قدراته على أدائها أقل من الآخرين أو التي يتطلب منه جهوداً ومثابرة.
4. تثبط همته بسرعة عندما تواجهه عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلم للفشل بسرعة عادة ولا يعاود المحاولة ليأسه من النجاح.
5. يتجنب الأعمال التي تتطلب مهارة ومثابرة ويقبل على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.
6. يضع لنفسه أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفه جهداً أو مشقة.
7. يرضي بما هو عليه ولا يسعى إلى تحسين مستواه في أي ناحية من نواحي الحياة.
8. أحياناً يضع لنفسه مستويات عالية من الطموح فيفشل.
9. كثيراً ما يقنع نفسه بأن فشله كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادته فالنجاح من وجهة نظره مجرد حظ أو مصادفة وهو ليس من المحظوظين . (المشعان، 1993م: 117)

## نظريات دافعية الإنجاز:

### نظرية "ماسلو" (Maslaow Theory)

من النظريات التي اهتمت بالدوافع نظرية هرم "ماسلو" للحاجات:

تفترض نظرية "ماسلو" للتدرج الهرمي للحاجات أن الناس في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الذاتية ويستند إطار "ماسلو" على ثلاثة افتراضات أساسية:

1. البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر احتياجاتها على سلوكها والحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.
2. ترتب حاجات الإنسان حسب أهميتها أو تتدرج هرمياً فتبدأ بالأساسية (مثل الطعام والمأوى) إلى المركبة (مثل الذات والإنجاز).
3. يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم أو من الحاجات الأساسية للمركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد تم إشباعها على الأقل بدرجة ضعيفة أي أن الشخص العامل يركز أولاً على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في الوظيفة قبل أن يتم توجيه السلوك المدفوع نحو إشباع حاجة إنجاز العمل بنجاح.

(سيزلاقي، 1991م: 93).

واقترح "ماسلو" خمس فئات للحاجات تمثل ترتيب الأهمية بالنسبة للفرد وقد تم تحديدها كما يلي:

**1. الحاجات الفسيولوجية Physiological needs**

وهي الحاجات الأساسية للفرد كالحاجة إلى الطعام والشراب والمأوى والتخلص من الألم أو تجنبه وتتمثل هذه الحاجات في مكان العمل في الاهتمام بالراتب وظروف العمل الأساسية (مثل التدفئة والتكييف ومرافق توافر الطعام ) وتمثل قاعدة الهرم. (سيزلاقي، 1991م: 94).

**2. حاجات السلامة والأمن Safety needs**

وتنعكس في الحاجة للتحرر من التهديد والوقاية من الخطر والحوادث وأمن البيئة أما في مكان العمل فيرى الأفراد هذه الحاجات على أساس أنها تتمثل في ظروف العمل الآمنة والزيادات في الراتب والأمان الوظيفي وقدر مقبول من المزايا الإضافية لتوفير حاجات الصحة والحماية والتقاعد (المرجع السابق، 94)

**3. الحاجات الاجتماعية والانتماء Love and Belonging Needs**

وتشمل هذه الحاجات الحاجة إلى إقامة علاقة صداقة وانتماء والتفاعلات المرضية مع الآخرين، وتترجم هذه الحاجات في المنظمات إلى الاهتمام بالتفاعل المتكرر مع زملاء العمل والإشراف المهتم بالعاملين والقبول من الآخرين.

**4. حاجات الذات والمركز والاحترام Self-Esteem Needs**

وتركز على حاجة احترام الذات والاحترام من قبل الآخرين لإنجازات الفرد والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار ويحدث إشباع هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح وتقدير الآخرين لمهارات وقدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب واستخدام الألقاب البراقة.

**5. تحقيق الذات: Self-Actualization**

وتمثل أعلى مستوى في هرم الحاجات وهي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته وذلك بالاستفادة القصوى من القدرات والمهارات والإمكانات ويسعى الأشخاص الذين تسيطر عليهم حاجة تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم ومهاراتهم وتسمح لهم بالتطور واستخدام أساليب ابتكارية وتوفير فرص التقدم العام والنمو الذاتي.

ويوضح باهي ، أمينة (1999م: 18) أن "ماسلو" وضع نظاماً هرمياً سباعياً للحاجات يحتوي الحاجات الخمس السابقة بالإضافة إلى:

### 6. حاجات المعرفة والفهم Needs Know and Understand

وهي أولى حاجات النمو وتشمل حاجات حب الاستطلاع والاكتشاف والرغبة في اكتساب وتعلم المعرفة وهذه الحاجات ليست موجودة في جميع الأفراد وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب والتنظيم والتحليل وإدراك العلاقات.

### 7. الحاجات الجمالية Aesthetic Needs

وهي أقل الحاجات وضوحاً في التنظيم الهرمي "لماسلو" وهي توجد لدى بعض الأفراد وتنبثق عن سعي الفرد وتشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته ويدلل "ماسلو" على ذلك بأن الأطفال الأصحاء يبدون أكثر جمالاً.

ويرى "ماسلو" في هذا الترتيب للحاجات أن المستويات المتتالية للحاجات تظهر تباعاً وتحتل مكانها كلما تقدم الفرد في النمو والنضج فالمستوى الأول من الحاجات الفسيولوجية يظهر مع بداية الحياة ويحتل مكان ا لصدارة في الدافعية ثم لا تلبث المستويات التالية من الحاجات الظهور على التوالي وتكتسب الصدارة واحد ة بعد الأخرى حتى تصل إلى مستوى تحقيق الذات لدى الفرد الناضج متصدراً دوافعه بينما تكون المستويات السابقة على التوالي أقل تأثيراً في دافعية الفرد.

### نظرية هرزبرج ( Hertzberg Theory ):

قام هرزبرج وزملائه بنشر نتائج دراستهم على مجموعة من المهندسين والمحاسبين في مدينة بنسبرج بولاية بنسلفانيا ولخصوا نتائجهم في الآتي:

العوامل الأولى مرتبطة بمحتوى الوظيفة مثل (الإنجاز، التقدير، العمل ذاته، المسئولية، الترقية).

وهذه العوامل تعتبر عوامل حيوية للعمل وعلاقتها بالاتجاهات الإيجابية وقد أطلق هرزبرج عليها اصطلاح الدوافع وهي التي تعود إلى الرضا عن العمل.

أما العوامل المرتبطة بمحيط العمل مثل (سياسة الشركة، المرتب، الإشراف،

ظروف العمل، زملاء العمل ) والتي ترتبط بالاتجاهات السلبية فإننا نجده قد أطلق عليها مصطلح الصحة Hygienes وهي العوامل التي تقود إلى عدم الرضا عن العمل ومن الملاحظ أن هناك شبه اتفاق بين نظرية الحاجات "لماسلو " ونظرية "هرزبرج" فمثلاً العوامل الدافعة عند "هرزبرج" تماثل الحاجات العليا عند "ماسلو " وكذلك العوامل الصحية عند "هرزبرج" تمثل أيضاً الحاجات الدنيا عند "ماسلو " (المشعان، 1993م: 59)

**نظرية الدرفير ( Alderfer Theory )"**

من المداخل الحديثة للدافعية والتي تسعى إلى تأسيس (الحاجات الإنسانية في أوضاع تنظيمية) نظرية "الدرفير" وهي تلخص هرم "ماسلوا " إلى ثلاث فئات للحاجات هي البقاء والانتماء والتطور.

**حاجات البقاء: Existance Needs**

هي الأشكال المختلفة للرغبات الفسيولوجية والمادية مثل الجوع والعطش والمأوى وتشمل هذه الفئة في المحيط التنظيمي الأجر والمزايا المادية للعمل وتقابل هذه الفئة الحاجات الفسيولوجية وبعض حاجات السلامة عند "ماسلو".

**حاجات الانتماء: Related Needs**

وتشمل كل الحاجات الخاصة بالعلاقات الشخصية مع الآخرين في مكان العمل ويتوقف هذا النوع من الحاجات على عملية تبادل المشاعر مع الآخرين للحصول على الرضا وتماثل هذه الفئة حاجات الأمن والحاجات الاجتماعية وبعض حاجات تقدير الذات عند "ماسلو".

**حاجات التطور: Grawth Needs**

وهي كل الحاجات التي تتضمن جهود الفرد الموجهة نحو تحقيق التطور المبدع أو الذاتي في الوظيفة وينتج إشباع حاجات التطور عن تولي الشخص لمهام لا تتطلب فقط استخدام الفرد لقدراته بالكامل بل قد تتطلب أيضاً تطوير مقدرات جديدة لديه وتشابه حاجات تأكيد الذات وبعض حاجات تقدير الذات والاحترام لهذه الفئة.

وتقوم نظرية البقاء والانتماء والتطور على ثلاثة طروح أساسية:

1. كلما انخفضت درجة إشباع أي حاجة من تلك الحاجات زادت الرغبة فيها "أي إشباع الحاجة" فمثلاً كلما قلت درجة الإشباع لح اجات البقاء في الوظيفة " الراتب مثلاً "زادت الرغبة في طلب هذه الحاجات".

2. كلما تم إشباع حاجات في المستوى الأدنى اتجهت الرغبة إلى طلب حاجات المستويات العليا (أي اشتداد الرغبة) فكلما تم إشباع حاجات البقاء للفرد العامل (كالأجر مثلاً) اشتدت الرغبة في حاجات الانتماء.

كلما قلت درجة إشباع المستويات العليا اتجهت الرغبة إلى إشباع حاجات المستويات الدنيا (أي الإحباط أو الفشل في إشباع الحاجة) فعلى سبيل المثال كلما قلت درجة إشباع حاجات التطور (مثل الوظيفة التي تتحدى القدرات) نتيجة الرغبة إلى إشباع حاجات الانتماء "مثل إشباع حاجات العلاقات الشخصية "

(سيزلاقي، 1991م: 100-102)

**نظرية الإنجاز لمكليلاند ( Achievement Theory )"**

أقترح "مكيلاند" عام 1967م نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي:

**أ . الحاجة إلى القوة The need for power**

وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة Power يرون في المنظمة فرصة لكسب المركز والسلطة ووفقاً لنظرية "مكليلاند" فإن الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرصة لكسب القوة.

**ب. الحاجة للإنجاز The need for Achievement**

يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز أن الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

**ج. الحاجة إلى الاندماج/ الانتماء/ الألفة The need for Affiliation**

الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون في المنظمة فرصة لتكوين وإشباع علاقات صداقة جديدة ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل ، كما وجد "مكيلاند" أن الأفراد الذين

لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم

لتحمل المسئولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عن اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال . (المشعان، 1993م: 61).

**نظرية اتكنسون( Atkinson Theory ):**

أسس "اتكنسون" نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي ووضع نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحي (التوقع – القيمة) وأفترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل – كما قام اتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل : منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه وهي على النحو التالي:

**1. العوامل المتعلقة بخصال الفرد:**

يرى "اتكنسون" أن هناك نمطان من الأفراد الذين يعملون في مجال التوجه نحو الإنجاز هما:

**النمط الأول:**

الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز Motiveto Achieve (MS) Success أكبر من الخوف من الفشل (MAF).

**النمط الثاني:** الأفراد الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل Motiveto (MAF) Avoid Failure بالمقارنة بالحاجة للإنجاز (MS).

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

شكل (6)

**النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز**

| النمط | مستوى الحاجة للإنجاز | مستوى القلق من الفشل |
|---|---|---|
| 1. الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل MS>MAF | مرتفع | منخفض |
| 2. الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح MAF>MS | منخفض | مرتفع |

(خليفة، د.ت: 112-114)

**2. العوامل المتعلقة بخصائص المهمة:**

على حد تعبير "اتكنسون" هناك موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة (Task) يجب أخذهما في الاعتبار هما:

**العامل الأول:** احتمالية النجاح Probability of Success (PS)

وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي إحدى محددات المخاطرة.

**العامل الثاني:** الباعث للنجاح في المهمة Task Incentive for Success

وهو يشير إلى الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص ويتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة وقد تناول "اتكنسون " الباعث للنجاح في مهمة ما (IS) في علاقته بصعوبة المهمة وافترض أن هذا الباعث يكون مرتفعاً عندما تتزايد صعوبة المهمة.

وقد لخص "اتكنسون" العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز بالمعادلات الرياضية كما يلي:

**1. الميل لتحقيق النجاح Tendency for Success (MS)**

ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الإنجاز ويتحدد هذا الميل بثلاثة عوامل هي:

أ. الدافع إلى بلوغ النجاح Motive to Achieve Success

ب. احتمالية النجاح Probability of Success

ج. قيمة الباعث على النجاح في أداء مهمة ما The Incentive Value of Success.

وبذلك فإن الميل إلى النجاح هو نتيجة تفاعل هذه العوامل الثلاثة وعبر عنها "اتكنسون" بالمعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح (خليفة، د.ت، 115-117).

**2. الميل إلى تحاشي الفشل Tendency to Avoid Failure**

يرى "اتكنسون" أن الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل والميل إلى تحاشي الفشل يكف الباعث للنجاح ويؤثر سلباً على الدخول في مواقف الإنجاز وعلى أداء الفرد في هذه المواقف، والميل إلى تحاشي الفشل هو محصلة ثلاثة عوامل حددها "اتكنسون " كما يلي:

أ. الدافع إلى تحاشي الفشل Motive to Avoid Failure (MAF)

ب. احتمالية أو توقع الفشل Probability of Failure (PF)

ج. قيمة الباعث للفشل Incentive Value of Failure (IF) وعليه فإن الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) هو نتيجة لتفاعل العوامل الثلاثة السابقة وقد عبر "اتكنسون" عن ذلك بالمعادلة التالية: الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل (خليفة، د.ت:،119،120)

**تقدير ناتج أو محصلة الدافعية للإنجاز Resultant Achievement Motivatation**

لحساب الدافعية للإنجاز بوجه عام نحن في حاجة تقدير كل من:

أ. الميل إلى بلوغ النجاح Tendency for Success

ب. الميل إلى تحاشي الفشل.

والميل النهائي نحو موقف الإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح – الميل إلى تحاشي الفشل.

ونظراً لأن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) دائماً س لبية فإن الميل النهائي نحو موقف الإنجاز يتم تقديره على النحو التالي:

إذن محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل = (الدافع إلى بلوغ النجاح + احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل) .

(المرجع السابق: 120– 121).

**نظرية العزو السببي** Attribution theory :

صاغ "واينر" (1972م–1986م) نظرية العزو Attribution theory والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ في مجالات الإنجاز حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد، وبمعنى آخر فإن نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة . (باهي، أمينة، 1999م: 41–42).

ويوضح "واينر" Weiner نظريته الكاملة للعزو السببي في ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية هي:

1. نقص الدافعية بعد الفشل. 2. زيادة الدافعية بعد الفشل. 3. زيادة الدافعية بعد النجاح.

ويمكن تلخيص نظريته في النقاط التالية:

1. توصل "واينر" إلى تحليل سببي للنجاح أو الفشل والذي يمكن أن يكون أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والحوافز أو السمات الانفعالية.

فمن وجهة نظره أن تباين إدراك الفرد لأسباب النجاح والفشل هو الذ ي يقف خلف الدافع للإنجاز لديه، وهو هنا يختلف مع "اتكنسون " في مرد السلوك الإنجازي للدافعية فهو يقوم عنده على أسس معرفية بينما يقوم عند "اتكنسون" على أسس انفعالية.

2. لم يعط "واينر" أهمية للإعزاء السببي لدافعية الإنجاز بعد النجاح واكتفى بذكر أن الدافعية تزداد بعد موقف النجاح. (المرجع السابق: 56)

3. هناك تباين في ردود فعل الفشل على حسب مستوى الحاجة للإنجاز فيرى أن الأشخاص ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز والذين يعزون فشلهم في مهمة ما إلى عوامل خارجية ليست ثابتة وقابلة للتحكم تزداد دافعيتهم بعد مواقف الفشل أما الأشخاص ذو ي الحاجات المنخفضة للإنجاز والذين يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية وثابتة وغير قابلة للتحكم مثل انخفاض القدرة مثلاً فإن الفشل ينقص من دافعيتهم في مواقف مستقبلية مشابهة.

4. النجاح عند "واينر" يعقبه الشعور بالفخر وبالتالي يرفع من تقدير الفرد لذاته بينما الفشل نتيجة عوامل غير ثابتة يعقبه شعور بالذنب والغضب من الآخرين ولكن هذا لا يقلل من تقديره لذاته وإنما يرفع أداءه في مواقف تالية، أما الفشل نتيجة عوامل ثابتة يعقبه الشعور بالخجل والهوان وهذا يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته.

5. يرى "واينر" أن العزو إلى عوامل ثابتة يؤدي إلى ثبات التوقع أي أن ثبات السبب ينتج ثباتاً في التوقع فإذا أعزى فرد فشله إلى نقص في القدرة فهذا يؤدي إلى فقدان الأمل في نجاح مستقبلي وبالتالي يتوقع الفشل في المستقبل أما إذا أعزى الفشل إلى عوامل غير ثابتة مثل الحظ أو الصدفة فهذا الفشل لا يعتبو مؤشراً لنجاح أو فشل مستقبلي.(باهي، أمينة، 1999م: 56-57).

**وظائف الدافعية:**

يشير (منصور وآخرون، 2002م: 146-147) و (طاشكندي وآخرون، 1992: 96) إلى أن وظائف الدافعية تتمثل في :

- أنها تمد السلوك بالطاقة وتكون المحرك الأول له.
- أنها تختار السلوك المناسب، فإن كان هناك سلوك تم تعلمه سابقاً، ساعدت الدوافع على اختياره دون غيره، وإن لم يكن هناك سلوك متعلم ساعدت العضوية على أن تتجه إلى اختيار عدد من المحاولات السلوكية الأخرى أملاً في أن يكون واحداً منها هو الذي يرضي الدافع ويشبع الحاجة.
- الوظيفة الثالثة للدوافع هي استمرار قوة الدافع إلى أن يتم تحقيق الغرض، أو ينتهي إلى موقف دفاعي من نوع من الأنواع.

ويضيف (يونس، 1427هـ: 25-26) الوظائف التالية:

- الوظيفة التفسيرية وهي الوظيفة الأساسية للدفاعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائن الحي (حيوان أو إنسان )، ويطلق على هذه الوظيفة "وظيفة العزو" "Attributional Function " .
- وظيفة التشخيص والعلاج: تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات.
- تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف، أي أن الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف، فمثلاً الطالب تزداد دافعيته نحو القراءة والدراسة عندما تقترب فترة الامتحان.

ويعتقد الباحث أن الوظيفة المتمثلة في إمداد السلوك بالطاقة والنشاط تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الداخلية (كالأهداف، والرغبات، والاهتمامات) في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة.

**مكونات الدافعية:**

تُعد عملية الدافعية بمثابة نظام مفتوح، تتألف من تفاعل خليط من المكونات التمايزية والتكاملية في آن واحد وهذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها مختلفةفي درجتها أو مستواها، وهذه المكونات هي:

- المكون الذاتي أو الداخلي، ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية معاً.
- المكون الموضوعي أو الخارجي، ويتضمن المكونات المادية (الفيزيائية، والكيميائية، والبيولوجية) والمكون الاجتماعي.

وعليه، فالدافعية هي نتاج تفاعل خليط من هذه المكونات معاً، وهي تختلف من شخص إلى آخر باختلاف نواتج التفاعل في درجات هذه المكونات المذكورة آنفاً (يونس، 1427هـ: 24-25).

**تصنيف الدوافع:**

دوافع الإنسان لا عدل لها ولا حصر، دافع الجوع والعطش، الخوف والغضب، الحب والكره، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى التعبير عن الذات وما يتفرع من هذه الحاجات الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا عد لها.

فقد صنفها راجح (1976م: 75) إلى:

1 - دوافع فطرية ودوافع مكتسبة وقد يكون كل منها عضوياً جسمياً أو نفسياً مكتسباً.

2 - دوافع شعورية ودوافع لا شعورية.

وصنفها (جلال 1962م: 226) إلى :

1 - الدوافع الأولية وهي الحاجة إلى الطعام والماء، والحاجة الجنسية، والحاجات الفسيولوجية.

2 - الدوافع الاجتماعية أو الثانوية وهي الحاجة إلى العطف، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى المكانة، والحاجة إلى القوة،

والحاجة إلى الأمن.

أما (علاوي، 1978م: 204 – 205) فقد قسم الدوافع إلى نوعين هما:

1 – دوافع أولية : وتسمى بالدوافع أو الحاجات الجسمانية مثل الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الشراب، والحاجة إلى الراحة، الحاجة الجنسية، الحاجة إلى اللعب، الحاجة إلى الحركة والنشاط.

2 – الدوافع الثانوية: وتسمى بالدوافع أو الحاجات المكتسبة أو الاجتماعية التي يكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة وتقوم الدوافع الثانوية على الدوافع الأولية غير أنها تستقل عنها وتسن لها قوتها التي تؤثر في السلوك نتيجة لتأثير العوامل الاجتماعية المتعددة ومن أمثلتها: الحاجة إلى التفوق، الحاجة إلى المركز والمكانة، الحاجة إلى السيطرة والقوة، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى التقدير، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى إثبات الذات.

كما صنفها (أبو عيبه، 1977م: 152) إلى :

1 – الدوافع الفردية ومن أمثلتها : الحاجة إلى الحركة، السعي إلى اكتساب الخبرة، السعي وراء المتعة، السعي إلى الثقة في الذات والسعي نحو أعلاه القيمة الذاتية.

2 – الدوافع المجتمعية ومن أمثلتها : طموح معنوي اجتماعي، طموح معنوي تربوي، طموح معنوي وطني.

**التعلم ودافع الانجاز:**

التعلم عند "جليفورد" ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة، وهناك شروط أساسية في عملية التعلم وا لعوامل المؤثرة فيه، مثل أهمية وجود دافع يدفع الفرد نحو أهداف معينة (محمود ، 2000م: 19). ولقد وجد أن الدوافع تلعب الشيء الكثير في المجال التربوي حيث أنها تؤثر على الأداء الطلابي في مجال التحصيل الدراسي (الطريري، 1988م: 555).

ويذكر( إسماعيل وجابر 1995م: 40) أن هناك سبع سمات للشخصية تلعب

دوراً مهماً في غرفة الدراسة وهي كما أوردها فارنهام وديجوري . (Farnhanm& Diggory, ) المثابرة، المكافأة، القلق، النمو، الإيجابية ، تقدير الذات وأخيراً الدافعية.

وعلى الرغم من أن دور الدافعية في التعلم لا يقل عن دور كل من ال ذكاء والقدرات العقلية فيه إن لم يكن أكبر إلا أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثاً وكان موجهاً إلى بحث ودراسة دور الدافعية في التعليم الإنساني وخاصة دافعية الإنجاز (الزيات، 1996م: 449).

ويعتبر الدافع للانجاز خلال سنوات المدرسة واحداً من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق ، ولذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للانجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافع الانجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة . (زيدان ، 1997م: 229).

وعليه فلقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للانجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم كما أنه مصدر لاختلاف المختلفين، فقد يغير الدافع طالب اً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب في رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي العمل بنجاح (باهي وشلبي، 1998م:26).

ووجد "اتكينسون" دليلاً على أن التلاميذ ذوي دافعية الانجاز يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الانجاز حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح في حين ينسحب منخفضوا الانجاز من الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم . (العبد الله والخليفي، 2001م: 91).

والجدير بالذكر أن الدافع للانجاز ليس من الشروط الضروريةِ لبدء التعلم فحسب بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده وهناك العديد من البحوث توصلت إلى أن الدافع لا يزيد من الرغبة في زيادة العمل والإنتاج فحسب ولكنه يزيد من القدرة على الإنتاج أيضاً فالدافع القوي غالباً ما يؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير ظهور التعب فينجم عن ذلك الإنتاج (باهي وشلبي، 1998م: 27).

إن تعزيز دافع انجاز التلاميذ بالأساليب التي اقترحها التربويون كإبلاغهم بالموضوع المراد دراسته مسبقاً وتوضيح أهدافه وأحداث تغييرات في الظروف المادية للموقف التعليمي وإثارة الدهشة وخفض مستوى توترهم النف سي يجعلهم يسعون لتحقيق حالة التوازن الدافع باستنفاذ خبراتهم وأبنيتهم المعرفية في ممارسة أساليب واستراتيجيات أخرى، كأن يعدلوا ويغيروا من استراتيجياتهم، أو يكتشفوا عمليات وأفكار جديدة، مما يؤدي إلى إعادة بناء وتنظيم الخبرات تنظيماً ذاتياً، مما يؤدي للتكيف المؤدي للتطور المعرفي. (رداد، 2000م: 65).

وقد أظهر عدد كبير من الدراسات أن من كان ذا دافع قوي للانجاز يتعلم الاستجابات بصورة أسرع وأحسن من أصحاب الدافع المنخفض للانجاز، ولكنه مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي للانجاز يكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال، فإنهم قد لا يتفوقون في الأعمال الروتينية التي لا تنطوي على شيء من التحدي . ولذلك من اللازم أن يستثار الدافع للانجاز عندهم. .

وتؤكد الأعسر وآخرون (1983م: 23) أن زيادة شدة الدافعية للانجاز عند طلاب المدارس لا يترتب عليه بالضرورة ح صول هؤلاء الطلاب على درجات أفضل في المدرسة، بل إن زيادة الدافعية يمكن أن يترتب عليها تنوع في اهتمامات ومجالات الامتياز.

والتعليم الناجح في نظر الباحث يمكن تعريفه بأنه التعلم القائم على دوافع الفرد وميوله وحاجاته.

ومن وجهة نظر الباحث يرى أنه إذا وجد تحصيل دراسي مرتفع عند طالب ما، فإن هذا دليل قاطع على دافعية انجاز عالية، والعكس ليس دائماً صحيحاً.

ويرى الباحث أن هناك متطلبات لإثارة دافع الانجاز لدى طلاب المدارس وهي:

1 - توفير الظروف المساعدة على إثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه.

2 - توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه.

3 - إبلاغهم بالموضوع المراد دراسته مسبقاً.

4 - إعطاء الطالب الفرصة للتعبير عن أفكاره وآرائه بحرية.

5 - ضمان المشاركة الفعالة للطالب والموضوع.

6 - ربط موضوع التعلم بمواضيع الحياة المختلفة.

7 - البعد عن النشاطات الروتينية التي تبعث الملل في نفوس الطلاب.

8 - الحرص على النشاطات (الفكرية والبدنية) الممتعة.

9 - البعد عن جو التباعد والتنافر بين المعلم والطالب وخلق جو صحي يسوده الحب والتفاهم والحوار.

10 - استخدام المعلم الأدلة والبواهين والوسائل التعليمية والمثيرات والتساؤلات مما يحرك فضول الطالب ويساعد على خلق بيئة تعليمية مناسبة.

## ( د ) المراهقة : Adolescence

تعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقال خطيرة في عمر الإنسان، إذ يصاحبها تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية تؤثر على مشاعره وسلوكه، ويبد أ الصراع بين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به.

ويذكر الهاشمي( 1972م) بأن المراهقة مرحلة انتقال جسمي وانفعالي واجتماعي بين الطفولة الوادعة ومرحلة الشباب أول مراحل الرشد والنضوج والتكامل الإنساني.

ونظراً لأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد فقد أهتم بها العديد من العلماء حيث أعتبر "هول" أن المراهقة عبارة عن مولد جديد للفرد، وبأنها فترة عواصف

وأزمات (معوض، 1994م:328) ويصاحب هذه المرحلة مشكلات نفسية واجتماعية عديدة، وتختلف حدة ونوعية هذه المشكلات باختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

**معنى المراهقة:**

أُخذت المراهقة من الفعل (رهق )، والذي يعني لغة الخفة والسفه، ويطلق على جهل في الإنسان، وخفة عقله، وأيضاً الرهق: اللحاق، ويقال راهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام.( ابن منظور، 1990م : 128).

والمراهقة هي ترجمة لكلمة Adolescence وهي مشتقة من الفعل اللاتيني Adoloscene ومعناها التدرج نحو النضج الجنسي والانفعالي والعقلي (معوض، 1994م).

ويرى زهران بأن المراهقة انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها مرحلة تأهب لمرحلة النضج، وهي تمتد من الثالثة عشر ة إلى التاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (زهران، 1995م: 323).

ويعرف كلاً من فورد وبيتش Ford & Beach المراهقة بأنها الفترة الممتدة من البلوغ وحتى النضج التناسلي الكامل (منصور وعبد السلام، 1989م: 451).

كما تذكر هيرلوك Hurlock بأن المراهقة فترة تمتد من النضج الجنسي حتى ذلك العمر الذي يتحقق فيه الاستقلال عن سلطة الكبار (عقل، 1998م: 359).

كما يعرف الزعبلاوي مرحلة المراهقة بأنها المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي (الزعبلاوي، 1998م: 16).

يتبين من التعريفات السابقة أن المراهقة فترة تقع بين مرحلتي الطفولة والرشد، أي أنها مرحلة تبدأ بالنضج الجنسي وتنتهي بالنضج الاجتماعي، إلا أن العلماء والدارسين قد اختلفوا في التحديد الزمني لهذه المرحلة، إذ يختلف هذا النضج

من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر تبعاً لعوامل الوراثة والغذاء والمناخ والمرض، حيث يذكر قشقوش وآخرون (1989م:15) بأن بداية هذه المرحلة تتأثر بظروف البيئة الجغرافية التي يعيش فيها الفـرد والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعوامل التغذية. إلا أن أكثر هذه التحديدات شيوعاً هي التي تشير إلى أن هذه المرحلة تمتد من 13 – 19سنة.

ويمكن تقسيم هذه المرحلة على ثلاث مراحل فرعية هي:

1 - مرحلة المراهقة المبكرة من 12–14سنة وتقابل المرحلة المتوسطة.

2 - مرحلة المراهقة المتوسطة من سن 15–17 وتقابل المرحلة الثانوية.

3 - مرحلة المراهقة المتأخرة من سن 18–21 وهي تقابل المرحلة الجامعية.

(زهران، 1995م:328).

**أهمية مرحلة المراهقة:**

تعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو الإنساني، وقد وجه الكثير من علماء النفس أهتمامهم صوب دراسة تلك المرحلة العمرية من حياة الإنسان إدراكاً بأن المراهقة تُعد في نظر البعض منهم الميلاد الثاني للشخصية الإنسانية.

ويؤكد الجسماني ( 1994م: 183) أن الدراسات النفسية الخاصة تشير إلى أن مرحلة المراهقة قد تكون الفرصة الأخيرة لبعض الأشخاص كي يحدثو ا تغييرات في طرق معيشتهم عن طريق اكتساب تأثير نفسي مناسب، وتعتبر المراهقة فترة هامة لتكوين نمط للحياة خلال السنوات المقبلة.

كما يشير أبو جادو ( 2004م: 403) إلى أنه ومع استمرار التطور العلمي في مختلف مجالات الحياة ومن بينها الدراسة الدقيقة لتطور الإنسان عبر مراحله المختلفة، توصل علماء النفس إلى أن مرحلة المراهقة تعتبر من أهم الفترات النمائية

والتطورية في حياة الإنسان، إذ يتحدد فيها الطريق الذي يختاره الشباب فيما بعد، فهي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب تكتنفها العواصف والتوتر والشد

والأزمات النفسية، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق.

**الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة:**

**1 - الاتجاه البيولوجي :**

انطلقت الدراسات البيولوجية للمراهقة من أمريكا مع كلٍ من العالمين " ستانلي هول Hall وجزل Gesel" مركزه على عمليات النمو الجسمية والجنسية إلى جانب الملاحظات الطبية، ومعتبرة أن الحياة النفسية عند المراهقين يحددها النمو البيولوجي.

ويرى عقل (1996م: 320) أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك "ا لمحددات البيولوجية" ويتزعم هذا الاتجاه "ستانلي هول" ويشير إلى أن المراهقة مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات التكيف، كما يصف "هول" المراهقة بأنها فترة ميلاد جديد لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة.

**2 – الاتجاه الاجتماعي:**

"يختلف الاتجاه الاجتماعي عن الاتجاه البيولوجي في تفسير طبيعة المراهقة، وما يجري خلالها من صراعات وما يظهر فيها من صعوبات ومشكلات، حيث تعزوها في الأصل إلى عوامل البيئة الاجتماعية، ومن أبرز الدراسات التي ظهرت في هذا الاتجاه دراسات "ميد Mead" والتي تناولت فيها دراسة أنماط الحياة الاجتماعية في بعض القبائل البدائية (الداهري ، 2005م: 238).

ويبين مرسى ( 2002م: 33) " أنه يمكن القول – وفقاً لمرجريت ميد– أن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع ومن

حضارة إلى حضارة أخرى، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد ن فسه وإنما تكون الاستجابة للمجتمع والحضارة التي يعيش فيها الفرد".

**3 – الاتجاه البيولوجي الاجتماعي:**

ويجمع هذا الاتجاه بين الاتجاهين السابقين، وهذا الاتجاه عبر عنه "سولنجر " مؤكداً أن المجتمع نفسه لا يعطي للمراهق فرصاً كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والاستقلال ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة، إلا أن هذا الصراع وتلك المشكلات ليست وليد الثقافة وحدها بل نتيجة للتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد (مرسي، 2002م: 33).

**4 – الاتجاه النفسي الاجتماعي:**

ويمثل هذا الاتجاه " إريكسون" الذي وصف ثماني مراحل لنمو الهوية، وإن كل مرحلة نفسية اجتماعية تتصف بأزمة معينة في العلاقات الشخصية الاجتماعية، وتساهم جميعها في تطور الإحساس بالهوية، وعلى الفرد في كل مرحلة أن يختار بين اختيارين أو أكثر، فالفرد يمر خلال النمو النفسي الاجتماعي له بأزمات متتالية كالثقة والشك وزمام المبادرة مقابل الذنب والاجتهاد مقابل النقص ، وفي ضوء تصور " إريكسون" لطبيعة صراع مرحلة المراهقة يظهر بُعد نفسي اجتماعي، طرفه الإيجابي هو الإحساس بهوية الذات، وطرفه السلبي هو ارتباك الدور (مرسي، 2002م: 47).

**خصائص المراهقة:**

تتميز فترة المراهقة بأنها فترة تغيرات جنسية وجسمية واجتماعية وانفعالية وعقلية تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد . ويشير منصور وعبد السلام (1989م:519) إلى أن كثير من الهيئات العلمية اتفقت على الخصائص التالية للمراهقة:

1 – إن المراهقة فترة تحول من الطفولة إلى الرشد، حيث تحدث فيها تغيرات فسيولوجية ونفسية بارزة.

2 - حدوث تغيرات جسمية ونفسية في هذه الفترة تؤدي إلى التغير في اتجاهات الفرد واهتماماته.

3 - تتضمن المراهقة البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي، فيستخدم الفرد في هذه المرحلة إمكاناته بصورة أكثر نضجاً وعلى مستوى أكثر تعقيداً، كما أنه يقيم علاقات وصداقات جديدة.

وفيما يلي سوف يقوم الباحث بعرض تفصيلي لأهم التغيرات التي تحدث في هذه الفترة:

**النموالجسمي:**

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة طفرة في النمو الجسمي فهي تدرج طبيعي نحو التكامل البدني. ويشير الزعبلاوي (1998م:38) إلى أن علماء النفس يرون أن المراهقة مرحلة نمائية سريعة تشمل جميع مكونات جسم المراهق الداخلية والخارجية، تسير في خطها النمائي بسرعة منتظمة، ليتم التناسق والتكامل بين سائر أجهزة الجسم. ويذكر معوض (1994م:332) أن النمو الجسمي في هذه المرحلة يتميز بعدم الانتظام، فيزداد الطول زيادة سريعة، ويتسع المنكبان ويزداد طول الجذع والذراعين والساقين، وتنمو العضلات ويزداد وزن الجسم ويتغير شكل الوجه، ويكون الشكل العام للجسم غير متناسق، ويستمر عدم التناسق هذا حتى يصل الفرد إلى مرحلة الرشد واكتمال النضج.

ويشير الهاشمي (1972م:197) إلى أن نمو الجهاز العضلي يتأخر بمقدار سنة تقريباً عن نمو الجهاز العظمي، ولهذا يلاحظ على المراهق التعب والإرهاق دون أي مجهود يذكر، نظراً لتوتر العضلات وانكماشها مع نمو العظام السريع.

ويذكر إسماعيل (1996م: 185) أن بداية النمو الجسمي لدى الذكور عادة ما يتأخر سنتين على الأقل عن بداية النمو الجسمي لدى الإناث . كما يلاحظ أن النمو الجسمي لدى الذكور يكون ظاهراً في الكتف والصدر، في حين أن هذا النمو يظهر لدى الإناث في اتساع الحوض والأرداف. "كما أن نمو العضلات يكون أسرع لدى الذكور أما عند الإناث فيتراكم الدهن في أماكن معينة، ويتأثر النمو الجسمي

بعدة عوامل منها الوراثة والجنس والتغذية وإفرازات الغدد وخاصة الغدة النخامية " (زهران، 1995م: 344).

**النمو الفسيولوجي:**

يقصد بالنمو الفسيولوجي تلك التغيرات في الأجهزة الداخلية للإنسان ، فالقلب مثلاً ينمو وتتسع الشرايين، ويزداد ضغط الدم من 80ملم في مرحلة الطفولة إلى 120ملم عند الإناث في أوائل المراهقة ثم يعود إلى 105ملم في أواخر المراهقة، أما الذكور فيصل ضغط الدم إلى 120ملم في أوائل المراهقة ويعود 115ملم في أواخرها (الهاشمي، 1972م:196).

كذلك يحدث تغيرات في إفراز الغدد الصماء والتي تؤثر على هرمونات الغدد الجنسية ونمو العظام خلال مرحلة المراهقة، كما أن الغدد الصنوبرية والغدة التيموسية تضمران في مرحلة المراهقة وذلك عند بدء نشاط الغدد الجنسية، كذلك تتأثر هرمونات الغدة الدرقية بالنضج الجنسي، كما أن إفرازات الغدة الكظرية تؤثر على النمو الجنسي (معوض، 1994م:335).

كما تنمو المعدة وتزداد قدرتها على الهضم مما يحدث لدى المراهق رغبة شديدة في تناول الطعام بكمية اكبر عما كانت عليه قبل هذه المرحلة، كما ينمو القلب ويتسع حجمه وتنمو الشرايين ويرتفع ضغط الدم إلى 120مل عند بدء هذه المرحلة (الزعبلاوي،1998م:39).

كذلك تبدأ مرحلة البلوغ والنمو الجنسي فيلاحظ على الفتى تضخم في الصوت، وظهور الشعر على الذقن والشوارب وتحت الإبط والعانة . كما يلاحظ على الفتاة عمق وانخفاض بسيط في الصوت، ويبرز الثديين وتكبر الأرداف ويظهر الشعر تحت الإبط والعانة.

**النمو العقلي:**

ويقصد بالنمو العقلي في المراهقة التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف، ويذكر منصور وعبد السلام (1989م:467) أن البحوث التي أجريت

لقياس سرعة النمو العقلي في مراحل النمو المختلفة تشير إلى أن النمو العقلي يكون

سريعاً في الطفولة ثم تقل السرعة في المراهقة حتى يصل الإنسان إلى النضج فيقف النمو العقلي وقد يأخذ في الانحدار بعد ذلك."وتشهد فترة المراهقة تحولات وتغيرات عقلية ومعرفية، إذ يتحول المراهق من التفكير المادي إلى التفكير المعنوي، ومن التفكير الفردي البحت إلى التفكير شبه الجماعي، ومن التفكير الموجه للخارج فقط إلى التفكير القادر على تأمل الذات وتأمل المحيط الخارجي في الوقت نفسه، كذلك يتحول من التفكير السلبي إلى التفكير الإيجابي "
(النغيمشي،1415هـ:16).

وفيما يلي سوف يقوم الباحث بعرض أهم الخصائص العقلية التي تتميز بها هذه المرحلة.

1 - تهدأ سرعة نمو الذكاء خلال فترة المراهقة، أما القدرات العقلية الأخرى مثل القدرة العددية واللغوية تظل في نموها المضطرد خلال هذه الفترة.

2 - كما تزداد القدرة على التحصيل في هذه المرحلة، ويميل المراهق لقراءة الكتب والاستطلاع والأسفار والرحلات .

3 - ينمو الخيال لدى المراهقين إذ ينتقل من التخيل المحسوس إلى المجرد فيلجأ المراهق في محاولة منه لإشباع خياله إلى الاتجاهات الفنية سوا ء كانت أدبية أو موسيقية أو فنية.(معوض،1994م:344).

4 - ينمو التفكير عند المراهقين خاصة التفكير المجرد والابتكاري ويصبح قادراً على فرض الفروض لحل المشكلات المعقدة، ويدرك المفاهيم المعنوية بصورة أوضح مما كانت عليه في السابق، مثل مفاهيم الخير والشر، والجمال والقبح، والعدل والظلم، كما يتجه تفكيره نحو التعميم.

وهناك عدداً من العوامل التي تؤثر في تطور نمو المراهق العقلي، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1 - تلعب الوراثة دوراً في وجود فروق فردية في الذكاء والقدرات العقلية.

2 – يلعب التعليم دوراً واضحاً في إبراز الفروق الفردية في النمو العقلي.

3 – يؤثر المدرسون تأثيراً واضحاً في النمو العقلي للمراهقين.

4 – كما أن الحرمان الثقافي، والفشل الدراسي، والإهمال، وسوء الرعاية، ونقص الدوافع، كلها تؤثر في النمو العقلي لدى المراهقين . (مخيمر، 2000م:184).

**النمو الانفعالي:**

تكثر انفعالات المراهق وتتنوع في هذه المرحلة، كما أن استجاباته للمثيرات تختلف عن استجاباته في المرحلة السابقة، وتتسم مرحلة المراهقة بالعنف الانفعالي، حيث يكون ثائراً على الأوضاع التي حوله، متمرداً على الكبار وكثير الانتقاد لهم، كثير الجدل والنقاش.

ويذكر معوض (1994م:346) أن هناك عدة عوامل تؤثر على انفعالات المراهق وهي:

1 – التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق.

2 – نمو القدرات العقلية.

3 – نوع العلاقات الأسرية سواء كانت بين الأبوين بعضهما البعض أو بين الأبوين وأبنائهما، أو بين الأخوة وبعضهم البعض.

4 – نتيجة لنمو التفكير الديني لدى المراهق فهو كثيراً ما يشعر بالإثم والخطيئة نتيجة ما يرتكب من أخطاء تتعارض مع الدين سواء منه أو ممن حوله.

**ومن أهم الخصائص الانفعالية لدى المراهق ما يلي:**

**1- الحساسية الشديدة:**

حيث يثور المراهق لأتفه المثيرات الانفعالية، ويتأثر سريعاً بأي انتقاد يوجه له من قِبَل الآخرين حتى وإن كان هذا النقد هادفاً وهادئاً.

ويذكر عقل (1998م:393) بأن المراهق قد يعتبر النصيحة نقداً والتوجيه إهانة وإقرار ضمني بعجز المراهق وبشخصيته الطفولية، ويزداد النقد تأثيراً على المراهق إذا تم على مسمع من الآخرين . وقد أجريت دراسة على المراهقين في الأردن لتحديد مشكلات المراهقة ووجد أن م شكلة الحساسية الشديدة لنقد الكبار قد احتلت الترتيب الأول عند الطلاب.

كما يشير زهران (1999م:352) أن المراهق يشعر بأن طريقة معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج ومع ما طرأ عليه من تغيير، فيفسر مساعدة الآخرين له على أنها تدخل في شئونه وتقليل من شأنه.

**2- التمرد والعصيان:**

في هذه المرحلة يتمرد المراهق على الكبار وعلى القيم والمعايير السائدة في المجتمع ويعتبر أن آراء الكبار آراء رجعية، كما يثور على السلطة سواء سلطة الأبوين أو المدرسة أو المجتمع، وهو بهذا يسعى إلى إثبات شخصيته ووجوده، وبأنه أصبح راشداً. ويتخذ التمرد والعصيان عند المراهقين مظهراً إيجابياً كالتحدي والعصيان والانحراف ومخالفة النظم والتعليمات . وقد يتخذ مظهراً سلبياً يكون على صورة انسحاب من الحياة الاجتماعية أو فرار من المنزل (الهاشمي،1972م:199).

**3- عدم الثبات الانفعالي:**

يتأرجح المراهق بين المتناقضات، وبين النشاط والكسل والخمول، وبين السعادة والانقباض والحزن، بين الثقة بالنفس والاعتداد بها وبين عدم الثقة بالنفس، كذلك يتأرجح المراهق بين الأنانية والأثرة، والإيثار والتضحية الاجتماعية أو الفردية، الحساسية والتبلد، التحمس للعمل والتحمس للعلم وعدم الاهتمام به، أي تتميز شخصيته بثنائية المشاعر أو التناقض الوجداني ( مخيمر ، 2000م: 173 ).

**4- كثرة أحلام اليقظة Day Dreaming:**

يلجأ المراهق إلى الاستغراق في الأحلام التي يحقق عن طريقها ما لم يحققه في الواقع، في محاولة منه للتنفيس عن رغباته وآماله و لتعويض النقص والفشل والحرمان في حياته. حيث يذكر زهران (1999م:353) أن المراهق في أحلام اليقظة ينتقل من عالم الواقع إلى عالم غير واقعي، وتكون أحلامه خليط من الواقع والخيال، ويندر في المراهقة من لا تنتابه أحلام اليقظة وهي تقوم بوظيفة التنفيس الانفعالي وتحقيق الأماني إذا كانت بشكل غير مبالغ فيه وغير مستمرة، أما إذا زادت عن الحد فإن المراهق يتعود الهرب من مواجهة مطالب الحياة في الواقع، وهي بهذه الصورة تنبئ عن اضطراب في الشخصية وعن سوء التوافق النفسي.

**5 – الخوف والقلق :**

يخاف المراهق ويخشى المواقف الاجتماعية، إذ إنها قد تُظهر تناقضاً في تصرفاته أمام الكبار، فهو يخشى صوته الذي قد يتأرجح أحياناً بين الغليظ والحاد، كذلك قد يخاف المراهق إهمال شأنه من الكبار من حوله ويخشى الحوادث والفشل وعدم القبول الاجتماعي، من هذا يتضح أن خوف المراهق غالباً ما يرتبط بالنواحي الاجتماعية (مخيمر ، 2000م: 173).

**6- حب الذات:**

وهو من أقوى الانفعالات في هذه المرحلة، فيعتني المراهق بذاته الجسمية ويصرف كل جهده للتحلي بالصفات التي تجذب انتباه الآخرين إليه وقد يصل به الأمر إلى حد الغرور والعجب والكبر خاصة إذا لم يجد التوجيه السليم من الأسرة والمجتمع (الزعبلاوي، 1998م:129).

وهو غالباً ما يدرك مشاعر الآخرين في ضوء مشاعره الخاصة، وبالتالي فهو غالباً ما يشعر بالإحباط والغضب إذا وجد أن رأي الآخرين مخالفاً لمشاعره ورغباته.

ويذكر معوض (1994م:349) أن من أهم أسباب مشكلات المراهق الانفعالية ما يلي:

1 - شعور المراهق بعدم التوافق مع البيئة الأسرية أو المدرسية، فهو يعتبر أن كل مساعدة له أو انتقاد يوجهه له الكبار إنما هو تدخل في شئونه واعتداء على حريته، وبالتالي فهو يلجأ إلى العناد والسلبية والانطواء والعدوان والتمرد.
2 - عدم توفر الإمكانات المادية للمراهق، وإحساسه بالعجز عن سد مطالبه وطموحه.
3 - تعرض المراهق للقلق والتوتر نظراً لما يلقى عليه من أعباء ومسئوليات لم يعتد عليها في مرحلة الطفولة السابقة.
4 - تعرض المراهق للاضطراب النفسي، نظراً للتناقض الوجداني الذي يشعر بالانجذاب والنفور، والحب والكره، والرضا والسخط إزاء نفس الموضوعات والمواقف.

**النموالاجتماعي:**

تتميز العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة بأنها أكثر اتساعاً وشمولاً عن مرحلة الطفولة، إذ تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية وبالتالي يتخلص المراهق من بعض جوانب الأنانية وحب التملك التي كانت تطبع سلوكه في مرحلة الطفولة .

ويذكر معوض (1994م:353) أن المراهق في هذه المرحلة يثور ويتمرد على سلطة الأسرة والمدرسة ويندمج مع جماعة الأقران ويمتثل لآرائها، ويستبدل إخلاصه لأسرته بإخلاصه لزملائه وأصدقائه، ويتولد لديه شعور بالولاء والاحترام لهذه الجماعة. ومن أهم خصائص النمو الاجتماعي لهذه المرحلة ما يلي:

1 - الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس والاعتماد عليها، والحرص على التحرر من قيود الأسرة وتبعيتها، إذ يذكر عقل (1998م:396) بأن شكل العلاقة بالآخرين يتحول من الحماية الكلية والتبعية للآخرين إلى الاستقلال النسبي، وهذا يمكنه من شق طريقه بنفسه ونجاحه في عمله وازدياد ثقته بنفسه خاصة إذا وجد التدريب والتوجيه المناسبين من الأسرة، وإذا تعود على تحمل المسئولية منذ الطفولة.

2 - الميل إلى تكوين جماعة من الزملاء والأقران تجمعهم ميول مشتركة وهوايات موحدة . فيذكر زهران (1999م:387) أن ولاء المراهق لأصدقائه وتمسكه بالصحبة يزداد في هذه المرحلة خاصة إذا كانت جماعة الأصدقاء هذه تشبع حاجاته الشخصية والاجتماعية، وتشبهه في السمات والميول، وتكمل نواحي القوة والضعف لديه.

ويشير عقل (1998م:396) إلى أن التفاف المراهق حول شلل معينة تجعله يتقيد بآرائهم ويتصرف وفق أهدافهم فيصبحون جماعة مرجعية له يحكم من خلالها على أفعاله وأقواله وتصرفاته.

3 - التمرد والثورة على كل من يمثل السلطة لديه، ويظهر ذلك في رفض المراهق لأوامر والديه، ويمتد الأمر على انتقاد والديه وأسلوب حياتهما داخل البيت وطريقة تفكيرهما. (عقل، 1998م: 397).

4 - الميل للجنس الآخر ومحاولة جذب انتباهه. حيث أن المراهق يتحول من النفور من الجنس الآخر في الطفولة المتأخرة إلى الاهتمام به ومحاولة جذب انتباهه إليه، ويظهر ذلك عن طريق اهتمامه بمظهره الشخصي أو امتلاك أشياء معينة مثيرة. (عقل، 1998م:398)

5 - تشتد المنافسة بين المراهق وإخوانه وأقرانه، كالسعي نحو التفوق الدراسي، أو في الأنشطة الرياضية أو الفنية . إذ يرى زهران (1999م:357) أن المراهق غالباً ما يقارن نفسه برفاقه ويحاول أن يتفوق عليهم، وقد تظهر في هذه الفترة بعض أشكال المراهقة غير

الصحية كالأنانية أو الشعور بالخوف والخجل والإثم والعدوان، وقد تنتهي بالعداء وحب الانتقام، فالمنافسة الصحية تثري حياة المراهق وتعزز ذاته وقيمته في نظر الجماعة.

6 - يتصف بعض المراهقين بالانطوائية والعزلة والميل إلى الوحدة. وهذا كما يذكر الهاشمي (1972م:216) يرجع إلى عدة أسباب من أهمها:

- إخفاق صداقات ظنها المراهق مثالية وسامية.
- صفات مزاجية للمراهق كالخجل المفرط أو التهيب الشديد أو عدم الثقة بالنفس أو بالآخرين.
- يضع المراهق لنفسه أحياناً مثلاً عليا يؤمن ويتمسك بها، فيستهين بالحياة الواقعية نظراً لبعدها عن تلك المثل التي يؤمن بها، مما يجعله يزهد في الحياة والناس ويعتزلهم، إلا أنه مع تقدمه في العمر فإنه يقترب شيئاً فشيئاً من الواقع العملي من حوله ويتخلى عن مثله ومبادئه التي كونها وآمن بها في السابق.

يتضح للباحث مما سبق أن فترة المراهقة تحدث فيها تغيرات جسمية تتمثل في زيادة الطول والجذع والساقين وتغير في الصوت ونمو الأجهزة التناسلية. كما تحدث تغيرات عقلية فينتقل من التفكير المحسوس إلى المجرد وينمو حب الاستطلاع لديه . وتغيرات انفعالية حيث يصبح شديد الحساسية ثائراً على الأوضاع من حوله. كذلك تحدث في هذه الفترة تغيرات اجتماعية فيميل إلى الاستقرار ويبتعد عن أسرته ويبدأ في تكوين صداقات جديدة خارج إطار الأسرة. وجميع هذه التغيرات التي تحدث تنعكس على سلوكه وتصرفاته فتبدأ الصراعات والمشكلات التي نطلق عليها مشكلات المراهقة. ويرى الباحث أن على الوالدين والمعلمين أن يتفهموا هذه المرحلة وما يحدث فيها من تغيرات حتى يستطيعوا أن يتعاملوا مع المراهق وصراعاته ومشكلاته بحيث يصل إلى النمو النفسي السليم.

**حاجات المراهقين:**

يصاحب التغيرات التي تحدث للمراهقين في هذه الفترة ظهور حاجات جديدة يسعى المراهقون إلى إشباعها حتى يتحقق لهم الأمن النفسي . ويذكر زهران (1999م:435) أن حاجات المراهقين تبدو لأول وهلة قريبة من حاجات الراشدين، إلا أنه في واقع الأمر هناك فروقاً واضحة خاصة بمرحلة المراهقة وهو يرى بأن هذه الحاجات والرغبات تصل في مرحلة المراهقة إلى أقصى درجات التعقيد.

وقد قسم النغيمشي (1415هـ:37) حاجات المراهقين إلى ثلاثة أقسام وهي:

1. حاجات نفسية وتتضمن الحاجة إلى العبادة والأمن والقبول.
2. حاجات اجتماعية وتشمل الحاجة إلى الرفقة، الحاجة إلى الزواج، الحاجة إلى العمل وتحمل المسئولية.
3. حاجات ثقافية كالحاجة إلى الاستطلاع والحاجة إلى الهوية الثقافية.

كما قسم منصور وعبد السلام (1989م:530) حاجات المراهقين على قسمان هما:

1 - حاجات نفسية كالحاجة إلى التقدير والتقبل والمكانة الاجتماعية، الحاجة للنجاح والإنجاز، الحاجة للمغامرة وكسب خبرات جديدة، الحاجة إلى تفسير خبرات الحياة والربط بينها، الحاجة للانتماء والاستقلال، الحاجة إلى المسئولية إزاء الآخرين، والحاجة إلى الأمن.

2 - حاجات بيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والإخراج والجنس، ويذكر المؤلفان أن الحاجات الجنسية هي أكثر الحاجات البيولوجية بروزاً في هذه المرحلة.

وقد أوضح عقل (1998م) أن أهم حاجات المراهقين تتمثل فيما يلي:

1 -حاجات المراهقين في المجال الصحي . حيث يحتاج المراهق إلى فهم طبيعة وحقيقة التغيرات الجسمية في هذه الفترة. كما يحتاج المراهق إلى تقوية وبناء جسده وإظهاره بمظهر جذاب، كذلك يحتاج المراهق إلى معرفة أمراض المراهقة التي قد تنتابه مثل الصداع والتعب والإجهاد.

2 -حاجات المراهقين في المجال الأسري . حيث يحتاج المراهق إلى تفهم الآباء لحاجاته ومشكلاته، كما يحتاج إلى التحرر من سلطة والديه وإلى الأمن العائلي وإقامة علاقة متوازنة مع الوالدين.

3 -حاجات المراهق في المجال المدرسي . فالمراهق في هذه المرحلة يحتاج إلى تكوين ميول إيجابية نحو الدراسة وتنمية الدافعية للإنجاز عنده، كما يحتاج إلى تكوين عادات سليمة في المذاكرة ويحتاج إلى بناء علاقة طيبة مع الزملاء والمدرسين، وإلى توسيع مداركه المعرفية عن طريق البرامج والأنشطة اللامنهجية.

4 -حاجات المراهقين في المستقبل المهني . يحتاج المراهق إلى الإرشاد والتوجيه لتحديد مستقبله، وإلى فهم نفسه وقدراته العقلية وميوله التي تساعده في الاختيار الدقيق لدراسته أو عمله، كذلك يحتاج إلى المساعدة في التغلب على بعض العراقيل التي تحول دون تحقيق أمانيه المهنية والتعليمية.

5 -حاجات المراهقين في المجال الاقتصادي . ومن أهم هذه الحاجات حاجة المراهق إلى الاستقلال المادي والتصرف بماله حسب رغبته، وحاجته إلى المال الذي يشبع له رغباته وحاجاته، كذلك يحتاج إلى الإرشاد في كيفية إنفاق المال وتصريف أموره.

6 -حاجات المراهقين في أوقات الفراغ. فالمراهق يحتاج إلى الاستفادة من أوقات الفراغ وتوجيهه لكيفية استغلال هذا الوقت، كما يحتاج إلى تعلم بعض المهارات الاجتماعية التي تساعده في تحقيق ذاته والاندماج مع الناس.

7 -حاجات المراهقين في المجال الجنسي . حيث يحتاج المراهق إلى معرفة بعض الأمور الجنسية لإنهاء حالة القلق والحيرة إزاء بعض القضايا الجنسية.

8 -حاجة المراهق في المجال الديني والأخلاقي . حيث يحتاج إلى تفهم واضح لأصول الدين وشعائره، والتخلص من الشعور بالذنب نتيجة التقصير في الواجبات الدينية، كما يحتاج إلى اكتساب مجموعة من القيم والأخلاق التي توجه سلوكه.

9 -حاجة المراهق في المجال الاجتماعي. فهو يحتاج إلى أن يكون محبوباً من قبل الآخرين وله مكانة اجتماعية، كما يحتاج إلى أصدقاء يشعر معهم بالأمن ويفضي إليهم بمتاعبه ومشكلاته.

10 -حاجة المراهق في المجال النفسي . وتتمثل في حاجته إلى النضج الانفعالي وتقبل النقد دون إحساس بالمهانة، كما يحتاج إلى استبصار كامل بواقعه وبقدراته الشخصية وإلى تأكيد ذاته وتنميتها وتحديد هويته ودوره في الحياة.

كما لخص زهران (1995م:436) حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

الحاجة للأمن، الحاجة إلى الحب والقبول، الحاجة إلى المكانة، الحاجة إلى الإشباع الجنسي، الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، الحاجة إلى تأكيد وتحسين الذات. ويرى زهران أن إشباع حاجات المراهق يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي له، ويتمثل هذا الأمن النفسي في الاطمئنان والثقة بالذات والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنه.

**مشكلات المراهقة:**

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة عواصف وأزمات، ويطلق عليها البعض مرحلة الأزمات أو مرحلة المشكلات، وتظهر هذه المشكلات نتيجة التغيرات التي تحدث للمراهق في مظاهر النمو المختلفة، إذ يذكر عقل (1998م:415) بأن مشكلات المراهقة تعود في جانب منها إلى طبيعة التغيرات التي حدثت في هذه المرحلة وإلى ظروف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمراهق . ويرى زهران (1999م:460) أن أسباب مشكلات المراهقة قد تكون عامة ناتجة عن الاضط رابات البيولوجية والفسيولوجية والجسمية وقد تكون عضوية كالإصابة بالأمراض والحوادث المختلفة، وقد تكون نفسية مثل الصراع والإحباط والحرمان والعدوان والاتكالية، وقد تكون هذه الأسباب اجتماعية كتدهور نظام القيم والكوارث والحروب وسوء الأحوال الاقتصادية.

ويذكر معوض (1994م:378) أن أبرز المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة هي الثورة والتمرد على السلطة الأسرية أو المدرسية أو سلطة المجتمع، والمشكلات الجنسية والعاطفية، ومشكلات دينية تتمثل في زيادة الحماس الديني

والذي قد يصل إلى حد التطرف وقد يصل به الأمر إلى الشك والإلحاد، ومشكلات انفعالية كالغضب والكراهية والقلق.

ويقسم عقل (1998م:415) مشكلات المراهقة إلى مشكلات صحية وجسمية كالشعور بالتعب والصداع وظهور حب الشباب أو العيوب الجسمية، ومشكلات اقتصادية خاصة عند ضعف الحالة المادية للأسرة وعدم استطاعتهم توفير احتياجات المراهق واضطراره للعمل لكسب المال ومساعدة الأسرة، ومشكلات أسرية تتمثل في عدم تفهم الوالدين لحاجات المراهق ورغبة المراهق التخلص من مراقبة والديه له وعدم تدخلهم في شئونه وقراراته، ومشكلات مدرسية سواء مع الرفاق أو المعلمين، ومشكلات المستقبل المهني ومشكلات أوقات الفراغ ومشكلات جنسية وأخلاقية وقيمية واجتماعية ونفسية.

كما يذكر زهران (1999م:466) أن من المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة مشكلة التأخر الدراسي واضطرابات انفعالية كالخوف والقلق والغيرة والغضب، واضطرابات الغذاء كقلة الأكل وازدياده، وانحرافات جنسية منها ما يكون نحو الجنس الآخر أو الجنس نفسه أو نحو الذات.

ويرى الباحث أن مشكلات المراهقة قد تكون متصلة مع بعضها البعض، فالمشكلات الانفعالية قد تكون ناتجة عن مشكلات أسرية أو مدرسية كذلك الحال في المشكلات الأخرى، وبالتالي لا يمكن دراسة هذه المشكلات بصورة منفصلة عن بعضها البعض، وإنما ينبغي تشخيص وعلاج مشكلات المراهقة بشكل تكاملي.

**(هـ) التفوق الدراسي:**

إن الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات، ويعتبر المتفوقون على رأس تلك الثروة نظراً لأهميتهم في مواجهة تحديات العصر الحديث، مما دفع بالمهتمين بشؤون علم النفس والتربية إلى الكشف عن المتفوقين وذلك بهدف رعايتهم والعناية بهم، وتحقيق أفضل الوسائل البيئية الممكنة لاستثمار تفوقهم، فهم كوادر المستقبل لقيادة مجتمعاتهم في جميع المجالات العلمية والتقنية والخدمية، وعليهم تراهن الدول في سباقها للحاق بركب التطور في عصر أصبح يمثل أمتلاك الثقافة محور الصراع والمنافسة بين أقطابه القوية، وتلك التي تسعى لتجد لنفسها

مكاناً تحت الشمس. "وهناك عدة محكات لتعريف التفوق الدراسي منها محك الذكاء، ومحك التحصيل الدراسي أو الانجاز، وهناك اتجاه آخر يرى الأخذ بأكثر من محك في تقدير التفوق الدراسي، وكذلك رأي بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد للدلالة على التفوق الدراسي. (الدباس، 2000م: 32).

ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات التفوق الدراسي، حيث أفاد "كالو" 1980م أن الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر بلاد العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين وذلك باستخدام السجلات المدرسية. لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد (المعايطة والبواليز، 2004م).

"وتجدر الإشارة إلى أن المتفوقين دراسياً يمثلون 60% من مجموع المتفوقين عقلياً، لذلك لجأ العديد من الباحثين إلى الاعتماد على المستوى التحصيلي المرتفع محكاً للتفوق الدراسي "( الخليفة ، 1995م: 31)، وهو ما أعتمده الباحث في دراسته الحالية..

**تعريف التفوق الدراسي:**

"يعرف التفوق في التحصيل بأنه الامتياز في التحصيل، بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون من أفضل زملائه، بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل"(الدباس، 2000م : 33).

ويعرف ديور Durr المتفوقين "بأنهم من لديهم استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع". (الخليفة، 1995م : 32).

ويعرف أبو الجديان (1999م : 15) المتفوقين دراسياً" بأنهم الطلبة الحاصلون على أعلى 10% من الدرجات في جميع المواد الدراسية. وكذلك يعرف العاديين دراسياً: بأنهم الحاصلون على درجات تقع بين أعلى 10% من الدرجات وأدنى 10% من الدرجات في جميع المواد الدراسية".

ويعرف "كارتر ، Carter المتفوق بأنه "الفرد الذي يمتلك القدرة التي تبدوا على شكل درجة عالية من الإنجاز دون حاجة لأن يبذل مجهودات إضافية كالفرد العادي (عامر، 2007م: 108).

ويعرف بعض الباحثين المتفوقين دراسياً بأنهم "من تتوافر لديهم الاستعدادات العقلية ، أي القدرة العقلية العامة (الذكاء) وحيث تقترب نسبة الذكاء من الحد الأعلى لسلم المتفوقين في مرتبة أعلى من غيرهم من الأفراد العاديين، إضافة إلى قدرات عقلية أخرى تندرج تحت القدرات العقلية لمستويات تميزهم عن الأفراد العاديين " ( التويجري ومنصور، 2000م: 26).

ويعرف زهران (1972م: 366) التفوق الدراسي بأنه تحصيل أحسن من المستوى المتوقع.

وتعرف السرور ( 1998م: 14) المتفوق تحصيلياً بأنه "الطالب الذي يرتفع في تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%، وبذلك فهم أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي".

ويعرف جود ( Good ) التفوق الدراسي بأنه "المستوى التحصيلي الذي يصل إليه فئة من الطلاب ويكون أعلى مما هو متوقع ، كما يُقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء الدراسي القبلي " (أبو الجديان، 1999م:15).

ويرى الباحث أن ظاهرة التفوق الدراسي أحد الظواهر التربوية الاجتماعية الهامة والجديرة بالبحث والاهتمام، حيث أن المستوى التحصيلي المرتفع يعتبر من المنبئات أو المؤشرات الدالة على الموهبة أو التفوق العقلي، وتتوقف هذه الظاهرة على عدة أمور تفاعلية بين الفرد والبيئة، وبالتالي الوقوف على بعض الجوانب النفسية للمتفوقين دراسياً كمفهومهم عن ذواتهم ودافعيتم للانجاز مما يسهم في فهم بعض جوانب السلوك الأكاديمي والاستراتيجيات التكيفية لدى هؤلاء الطلاب والتي يقومون بها استجابة لخبرات النجاح والفشل.

**النظريات المفسرة للتفوق الدراسي:**

حظي مفهوم التفوق باهتمام وعناية كبيرة في مجال البحث والدراسة في النصف الثاني من القرن العشرين، وتزايد عدد البحوث، ونتيجة لذلك برزت نظريات متعددة تحاول تفسير التفوق وتبين أسبابه (الجغيمان، 2000م : 114).

ويذكر عوض (1999 : 109 –114) بعض نظريات التفوق الدراسي والتي اختار الباحث منها ما يلي:

**(أ) نظرية التحليل النفسي الفرويدي:-**

وترجع هذه النظرية التفوق والابتكار في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد، ويعني به فرويد تقبل الأنا للدافع الغريزي، ولكن مع تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية.

**(ب) نظرية علم النفس الفردي:**

ترجع هذه النظرية إلى الفرد أد لر، الذي فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض بخلق عقدة تفوق أو حافزاً للتفوق.

**(ج) النظرية الوراثية:**

وتعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر ما يتحدد بالعوامل البيئية.

**(د) النظرية البيئية:**

وتعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها، وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، بمعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق.

**(هـ) النظرية التكاملية:**

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعاً للآتي:

1 -أن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية.

2 -يحتاج المتفوق إلى قدر من الذكاء، والدافعية للإنجاز، التفوق، والتسامي، وبعض القدرات المساعدة على التفوق.

3 -توفر الظروف البيئية المناسبة، والمواتية من شأ نها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوق وإحرازه.

4 -الاستعانة بالمقاييس النفسية، والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق.

ومن خلال استعراض الباحث للنظريات المفسرة لظاهرة التفوق الدراسي، يرى أن النظرية التكاملية هي النظرية الأنسب والمفسرة للتفوق الدراسي نظراً لتأكيدها على أهمية دور الوراثة والبيئة ودافعية الإنجاز والقدرات المساعدة على التفوق الدراسي.

ونتيجة للكثير من الدراسات العلمية توصل بعض الباحثين إلى وضع نماذج يُفسر في ضوئها التفوق الدراسي، وسيتم عرض نموذجين من تلك النماذج (الوشلي، 1428هـ: 73): -

**أ – نموذج غبريال:**

قدم غبريال (1976م) نموذجاً تفسيرياً للتفوق الدراسي فقد جعل التفوق في ثلاث مجموعات، كل مجموعة تشمل عدداً من الأبعاد ، وهذه المجموعات هي :

1 – قدرات عقلية معرفية وتشمل: الاستدلال اللغوي والقدرة العددية والابتكار.

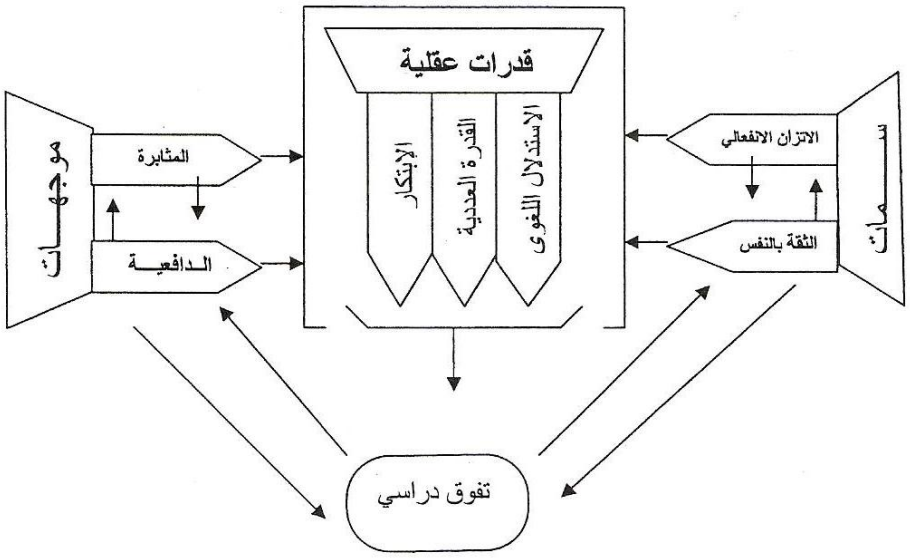
2 – سمات مزاجية وتشمل: الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي.

3 – موجهات دينامية وتشمل: الدافيعة الدراسية، المثابرة.

والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل( 7)

يوضح نموذج ( غبريال ) للمكونات النفسية للتفوق الدراسي




يلخص الشكل السابق أن القدرات العقلية المعرفية تمثل الطاقة الفعالة التي تعمل سوياً فتكون تفوقاً دراسياً وتمثل الموجهات الدينامية قوى محركة لتلك الطاقات، أما السمات المزاجية فهي تؤثر على التفوق الدراسي من حيث إنها حالات

وجدانية تهيئ الجو النفسي الملائم لاستغلال الفرد لطاقاته العقلية، فالتفوق الدراسي في رأي غبريال ما هو إلا محصلة تفاعل تلك الأبعاد مع بعضها البعض.

**ب – نموذج آن لامكنز Ann Lamkins:**

قدمت آن لامكنز نموذجاً آخر للتفوق: يؤكد على ثلاث مجموعات من المتغيرات المتداخلة وهي:

أ – القدرات. ب – الإبداع. ج – سمات شخصية ودافعية.

**خصائص المتفوقين:**

إن المتفوقين ليسوا بشراً خارقين، بل على العكس فهم بشر عاديون، ولكنهم يتحلون بمواهب وقدرات في بعض الحقول والمجالات تميزهم عن أقرانهم العاديين، وتُعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين في الحقل التربوي، فهي تسهل عملية اكتشافهم وتحديد جوانب التميز لديهم، ويذكر الجغيمان (2000م : 110 –115) مجموعة من الخصائص لهؤلاء المتفوقين على النحو التالي:

**(أ) الخصائص الجسمية:**

إن التكوين الجسمي للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلاً من التكوين الجسمي للعاديين سواء من حيث الطول والخلو من العاهات وأنواع القصور الجسمي كضعف البصر أو السمع أو معدل النمو العضوي.

وقد بينت دراسات تيرمان Terman أن الأطفال المتفوقين كانوا فوق المستوى العادي من حيث الحجم والصحة والعادات الصحية، كما كانوا أكبر في الوزن عند الميلاد، كما أن النمو الحركي يسير بمعدل أكبر قليلاً من معدل النمو بين العاديين، حيث بدأ ظهور الأسنان مبكراً عن العاديين بحوالي شهرين، كذلك يبدأ المتفوقون في الكلام والمشي في سن مبكرة عن العاديين بحوالي شهرين.

**(ب) الخصائص العقلية:–**

يتمتع المتفوق بصفات عقلية تعتبر من أهم الصفات التي تميزه عن غيره من العاديين، حيث يرتفع معدل النمو العقلي للمتفوقين عن معدل النمو العقلي للفرد

العادي، فقد وجد تيرمان أن المتفوقين عقلياً يتفوقون على غيرهم في ج ميع الأعمال في متوسط درجات السمات العقلية وخاصة في القدرة العقلية وفي سمات عقلية أخرى مثل:

1 -القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة.

2 -حب الاستطلاع 3- قوة التركيز 4- تفضيل العمل الاستقلالي

5- قوة الذاكرة 6- حب القراءة.

كما تشير الدراسات إلى أن المتفوقين يتميزون عن زملائهم العاديين في التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية وحصولهم على تقديرات ممتازة مما يجعلهم يستمرون في التفوق في المراحل الدراسية العليا.

**(ج) الخصائص الانفعالية والاجتماعية: -**

تؤكد دراسة "تيرمان" (1925م) أن لدى الأطفال المتفوقين من الصفات المرغوب فيها أكثر مما لدى العاديين، فالمتفوقين أكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وهم أمناء يمكن الثقة فيهم، والاعتماد عليهم، كما أنهم أكثر ثباتاً من الناحية الانفعالية، وأقل عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، كما كشفت الدراسة تميز المتفوقين عن العاديين بصفات كثيرة منها : القيادة والمبادأة في أوجه النشاط الاجتماعي، والثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، والشجاعة، والاعتماد على النفس، كما يتميزون بقلة المشكلات الانفعالية .

وتذكر كلارك (1998م) أن المتفوقين لديهم حساسية مرهفة لتوقعات وأحاسيس ومشاعر الآخرين ، ويُظهرون عواطف ومشاعر وانفعالات عادية، وإدراك عالي بالذات مع الإحساس بالاختلاف عن الآخرين، وهم أمناء أكثر من غيرهم وأكثر ثباتاً انفعالياً من العاديين، ولديهم القدرة على القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي والثقة بالنفس والاعتماد عليها. (الوشلي، 1428هـ: 69).

والباحث يرى أن الطلاب المتفوقين دراسياً ليس لهم سمات جسمية أو هيئة خاصة فهم عاديون ويظهرون في جميع طبقات المجتمع وبجميع الأشكال المتوقعة في جنس البشر، ولكن هذه الفئة من المجتمع خصهم الله سبحانه وتعالى بقدرات عقلية تميزهم عن أقرانهم، ومن هذه القدرات سرعة التعلم، وقدرتهم على تذكر التفاصيل، سرعة تخزين المعلومات واسترجاعها، وقدرتهم على التحليل والتركيب للمعلومة، وميلهم للتعلم الذاتي والإنتاج الابتكاري.

**العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:**

يحدد بارتال وجتمان Bar-Tal & Guttman عوامل التفوق بما يلي: -

1 -عوامل متعلقة بالطالب، كالقدرة والاهتمام والجد والاجتهاد.

2 -عوامل متعلقة بالمعلم، كطريقة التدريس والتمكن من المادة

3 -عوامل خارجية، كالمادة الدراسية من حيث السهولة والصعوبة والحظ.

4 -عوامل أسرية، كثقافة الوالدين ومدى مساعدتهم لأبنائهم في دراستهم.(عازم، 1992: 3).

**أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً:**

يمكن الاعتماد في هذا المستوى للكشف والتعرف على المتفوقين على كل من مستوى الأداء الذي يظهره الراشد في أدائه بمجال أو أكثر من مجالات الأداء الإنساني، ومن أهم الأدوات المستخدمة في هذا الصدد ما يلي:

- الاختبارات التحصيلية المقننة.
- اختبارات الذكاء.
- قوائم الانجاز العلمي والفني.
- قوائم تقييم الأداء المهني أو الوظيفي بالنسبة للراشدين.
- مقاييس تقدير النواتج الفنية أو الأدبية أو الموسيقية.

ومن بين المنبئات والمحكات التي يمكن أن يؤخذ بها في هذا المستوى بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي والجامعي أيضاً ما يلي:

- الفوز في المسابقات العامة العلمية والأدبية والفنية والرياضية.
- نشر بحث علمي أو أكثر في مجلة علمية متخصصة.

- كسب جوائز مالية أو شهادات تقديرية في مسابقات أدبية أو علمية أو فنية على المستوى القومي.
- تصميم بعض الأجهزة أو اختراع بعض الأدوات.
- المشاركة بالتأليف (القريطي ، 1989م).

## ثانياً: الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية، وعنصراً هاماً ورئيساً من عناصر البحث العلمي الناضج والمتكامل ، حيث تهيئ للباحث الاستفادة من التراكمية العلمية والمعرفية، وتمكنه من الاطلاع على الدراسات الهامة والحديثة مما يساعده في فهم وتحديد مشكلة دراسته تحديداً منهجياً يلغي الغموض والتكرار ويكسبها الأهمية العلمية من حيث الإجراءات والمعالجة الإحصائية المناسبة.

كما تعد الدراسات السابقة إطاراً مرجعياً يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائجه وربطها بنتائج الدراسات السابقة، مما يكسب دراسته أهمية علمية حين يحدد الباحث ما هي الإضافة التي قدمها مقارنة بالدراسات السابقة.

وسوف يقوم الباحث باستعراض الدراسات السابقة من حيث الآتي:

أ – الهدف من الدراسة . ب – عينة الدراسة

ج – أدوات الدراسة. د – نتائج الدراسة.

وقد فضّل الباحث عرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني مع مفهوم الذات وبعض المتغيرات.

ثانياً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع دافعية الانجاز وبعض المتغيرات.

ثالثاً: دراسات تناولت دافعية الإنجاز مع مفهوم الذات وبعض المتغيرات.

وسوف يستعرض الباحث الدراسات الأجنبية والعربية في كل محور من المحاور السابقة مع مراعاة التسلسل التاريخي.

**أولاً : دراسات تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني مع مفهوم الذات وبعض المتغيرات:**

**قام وندرلنج (1974م)** بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الأفكار غير العقلانية الإحدى عشرة موجودة لدى الأفغانيين، وإذا كانت موجودة فما هي الأفكار غير العقلانية وتكونت عينة الدراسة من (120) منه م (60) أفغانياً ومثله م من الأمريكيين، واستخدم الباحث استبيان خاص باللغتين الفارسية والإنجليزية، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأفغانيين ومتوسطات الأمريكيين على جميع الأفكار، حيث كانت متوسطات الأفغانيين على جميع تلك الأفكار أعلى من متوسطات الأمريكيين، بمعنى أن الجميع يقبل هذه الأفكار إلاَّ أن الفرق واضح في الدرجة لصالح الأفغانيين (جحلان، 1416هـ : 17).

**قام باري وآخرون (1977م)** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاج السلوكي العقلاني والتحصين المنهجي في علاج قلق الامتحان الحالة والسمة، **و**تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً ، (34) طالبةمن طلاب الجامعة، وقسمت إلى ثلاثة مجموعات: مجموعة تلقت العلاج العقلاني، ومجموعة تلقت العلاج بالتحصين المنهجي، ومجموعة لم تتلق أي علاج (ضابطة).

واستخدم الباحث الأدوات التالية: 1 – مقياس سوين لقلق الامتحان. 2 – مقياس تايلور للقلق الصريح.

**و**أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين العلاج العقلاني والتحصيل المنهجي في خفض حالة قلق الامتحان، بينما وجدت فروق بين المجموعة التي تلقت علاجاً عقلانياً وبين المجموعة التي تلقت علاجاً بالتحصين المنهجي لدى الأفراد الذين يعانون من سمة قلق الامتحان، وكانت الفروق لصالح المجموعة التي تلقت علاجاً عقلانياً. (الأسمري، 1999م: 58).

**قام بروس وبابسدورف ( Bruce & Papsdorf, 1981)** بدراسة الهدف منها كشف العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وكل من الإحباط ووجهة الضبط وتكونت عينة الدراسة من (102) طالبة من جامعة متشجان الأمريكية.

واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الأفكار غير العقلانية، إعداد جونز (1968)، مقياس الإحباط، إعداد زرنج، مقياس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي،

لروتر (1966)، مقياس القلق كحالة وسمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – توجد علاقة ارتباطيه قوية بين فكرة "تجنب المهام الصعبة" ووجهة الضبط الخارجي.

2 – توجد علاقة ارتباطيه قوية بين فكرة "الميل إلى إزعاج الذات " ووجهة الضبط الخارجي.

3 – توجد علاقة ارتباطيه قوية بين فكرة " التحكم بالعواطف" ووجهة الضبط الخارجي.

4 – توجد علاقة ارتباطيه بين فكرة " طلب الاهتمام" ووجهة الضبط الخارجي.

5 – توجد علاقة ارتباطيه بين فكرة " الاهتمام بالآخرين " ووجهة الضبط الخارجي.

**قام ( Phillip & Pihl , 1981)** بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والأفكار غير العقلانية، **و**تكونت عينة الدراسة من ( 80) طالب وطالبة ممن يدرسون في جامعة مكجيل الكندية بواقع (40) طالب و (40) طالبة تراوحت أعمارهم بين (20–25) سنة، واستخدم الباحث مقياس وجهة الضبط، إعداد روتر ( 1966م)، مقياس الأفكار غير العقلانية ، إعداد جونسن (1968م)، **و**توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأفكار غير العقلانية وبين وجهة الضبط الخارجي.

**قام لوهر (Lohter, 1982)** بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، واستخدم الباحث مقياس "جونز" للمعتقدات غير العقلانية ( IBT)، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه.

**أجرى سميث (Smith, 1982 )** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وقبول الذات وسوء التكيف، وتكونت من عينة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

1 – اختبار هارت تمان للمعتقدات غير العقلانية.

2 – اختبار "جونز" للمعتقدات غير العقلانية.

3 – قائمة موني للمشكلات.

4 – مقياس "بيرجر" لقبول الذات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات، وأيضاً سوء التكيف.

**أجرى روبرتا (Roberta, 1983)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير طريقة العلاج العقلاني في خفض قلق الامتحان ، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من الطلاب السود، واستخدم الباحث طريقة العلاج العقلاني السلوكي ، مقياس قلق الامتحان " لبرجر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان.

2 – أثبتت الدراسة مدى فاعلية الطرق العلاجية المشار إليها حيث تم خفض قلق الامتحان.

3 – ثبت أن طريقة العلاج العقلاني أكثر فاعليةً وأعظم فائدة من طريقة التحصين المنهجي، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات (باري وهول ).

(اليوبي،1427هـ:89)

**أجرى الريحاني (1985م)** دراسة هدفت إلى تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة من العصابيين بالمدينة الطبية بالأردن، ومجموعة من الأسوياء ، واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – أبرز الأبعاد التي ساهمت بشكل أكبر في التمييز بين الأسوياء والعصابيين هي الأبعاد (1 ، 2 ، 3 ، 7 ، 8 ، 9)، أما بقية الأبعاد فكان إسهامها في التمييز بين المجموعتين قليل نسبياً .

2 – جميع متوسطات العصابيين على جميع أبعاد الاختبار أعلى منها عند الأسوياء.

**أجرى الشيخ (1986م)** دراسة كان الهدف منها معرفة أثر كل من العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين المنهجي في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بطنطا، وتكونت الدراسة من (40 ) طالباً وطالبة.

واستخدم الباحث الأدوات التالية:

1 – مقياس قلق الامتحان،من إعداد الطيب ( 1984م).
2 – مقياس الانزعاج – الانفعالية، من إعداد الباحث.
3 – استبيان قلق الامتحان من إعداد الباحث.
4 – برنامج العلاج العقلاني الانفعالي.
5 – برنامج العلاج بالتحصين المنهجي.
6 – جهاز الاسترخاء العضلي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي ومجموعة العلاج بالتحصين المنهجي.
2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي.
3 – أشارت النتائج إلى أن العلاج بالتحصين المنهجي أفضل من العلاج العقلاني في خفض مستوى بعد الانفعالية لدى أفراد العينة الكلية.

**قام الريحاني (1987م)** بدراسة هدفت إلى معرفة الأفكار غير العقلانية عند الأردنيين والأمريكيين (دراسة عبر ثقافية)، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في الجامعة الأردنية، (400) طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة ولاية كارولينا الشمالية، واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية من إعداد الباحث نفسه في عام 1985م، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – انتشار التفكير الغير عقلاني بنسبة عالية بين الأردنيين مقارنة بالأمريكيين.
2 – كان الأردنيون أكثر تقبلاً للأفكار غير العقلانية بغض النظر عن الجنس.
3 – وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل الثقافة على التفكير غير العقلاني.

**قام الطيب والشيخ (1987م)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار غير العقلانية والجنس والتخصص الأكاديمي، وتكونت العينة من بعض طلا ب جامعة الفيوم، واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – رفض الإناث الفكرة رقم (13) والقائلة بأن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقة مع المرأة وارتفعت نسبة الإناث عن الذكور في الموافقة على الفكرة رقم (10) والقائلة بأنه ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من مشكلات، حيث وصلت هذه النسبة إلى 40.5% من إجمالي عدد الإناث.

2 – تميز الذكور عن الإناث في الأفكار التالية. الفكرة رقم ( 3 ، 4 ، 9 ، 13) جميعها مرتبطة بمعايير المجتمع الريفي المصري.

3 – تميز الإناث عن الذكور في الأفكار التالية. الفكرة رقم ( 1، 5 ، 7 ، 10، 11، 12).

4 – تساوي الذكور والإناث في الأفكار التالية، الفكرة رقم (2 ، 6 ، 8).

5 – الأفكار غير العقلانية لا تتأثر بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في المجتمع المصري.

**أجرى ( Watson, et. Al , 1989 )**، دراسة الهدف منها معرفة العلاقة بين القلق كحالة بالأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط والإحباط ، وتكونت عينة الدراسة من (190) مريض نفسي ممن يتلقون العلاج في أحد المراكز الطبية بولاية مينسوتا. واستخدم الباحث الأدوات التالية:

1 – مقياس القلق : إعداد سبلبرجر وآخرون (1968م)

2 – مقياس الإحباط، إعداد داينال وفيشر (1958م).

3 – مقياس الأفكار غير العقلانية، إعداد ماكادونا وجيمس (1972م).

4 – مقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي ، إعداد روتر (1966م)، **وأظهرت** نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الأفكار غير العقلانية والإحباط من جهة وبين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي من جهة أخرى.

**أجرى الريحاني، وحمدي (1989م)** دراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين الأفكار غير العقلانية والاكتئاب، وتكونت العينة من طلبة الجامعة الأردنية وعددهم ( 558) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان قائمة بيك المعربة، للتعرف على درجات الاكتئاب لدى عينة الدراسة، مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني

(1985م)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – يوجد عامل واحد يفسر التباين بين مجموعتين من الطلبة (الاكتئابية، وغير الاكتئابية) ويبدو في الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالميل نحو تعظيم الأمور، وابتغاء الكمال، وتجنب تحمل المسئولية في مواجهة الصعاب.

2 – وجود مجموعة من الأفكار غير العقلانية، أسهمت في تفسير التباين في الاكتئاب بنسبة 9.5% لدى عينة الدراسة بوجود عام، وبنسبة 15.6% لدى الذكور و 5.2% لدى الإناث، وهذه الأفكار تتمثل في الاعتقاد بأن الظروف الخارجية هي سبب شقاء الفرد، الاعتقاد بأنه لمصيبة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنى الفرد، الاعتقاد بأن قيمة الفرد تأتي من كونه فعالاً ومنجزاً لأعماله بشكل يتصف بالكمال، الاعتقاد بضرورة تركيز الاهتمام على الأشياء المخيفة أو الخطرة والانشغال المستمر بها.

**أجرى توباسى وصوفيا (Tobacy & Zofia: 1992)** دراسة الهدف من ها مقارنة بناء الشخصية التي تعتمد على الأفكار بي ن طلاب الجامعات (البولنديين والأمريكيين). في الأفكار شبه العادية، وجهة الضبط، الاهتمام الاجتماعي، الأفكار غير العقلانية، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة من الجنسية البولندية، (136) طالب وطالبة من الجنسية الأمريكية، واستخدم الباحثان الأدوات التالية:

1 – مقياس الأفكار شبه العادية ( PB)، من إعداد توبا سك ميلفورد ( 1983م).

2 – مقياس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي، من إعداد روتر (1966م).

3 – مقياس الأفكار غير العقلانية ، وهو نسخة معدلة من إعداد نيومارك وآخرون.

4 – مقياس الاهتمام الاجتماعي من إعداد كراندل (1980م).

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين وجهة الضبط الخارجي، والأفكار غير العقلانية لدى العينة البولندية.

2 – تنتشر الأفكار غير العقلانية بنسبة أعلى بين البولنديين مقارنة بالأمريكيين.

**أجرى عبدالله ، وعبد الرحمن (1996م)** دراسة هدفت إلى إعداد مقياس للأفكار

اللاعقلانية عند الأطفال والمراهقين، و تكونت عينة الدراسة من (428) تلميذاً، وتلميذة من المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوي، واستخدم الباحثان مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - المجموعة الأولى ( مرحلة الطفولة المتأخرة). وقد تبنت الأفكار غير العقلانية التالية: طلب الاستحسان، وابتغاء الكمال، وتوقع الكوارث، والتهور الانفعالي، وتجنب المشكلات والشعور بالعجز.

2 - المجموعة الثانية ( مرحلة المراهقة المبكرة)، وكان أكثر الأفكار دلالة هي فكرة الشعور بالعجز وفكرة ابتغاء الكمال وفكرة التهور الانفعالي وهي نفس الفكرة التي كانت بارزة لدى المجموعة الأولى.

3 - المجموعة الثالثة ( مرحلة المراهقة المتوسطة) وكان أكثر الأفكار دلالة لديها هي : فكرة طلب الاستحسان، وفكرة ابتغاء الكمال، وفكرة التهور الانفعالي، يلي ذلك فكرة اللوم القاسي للذات وللآخرين، وفكرة الشعور بالعجز، وفكرة توقع الكوارث، وفكرة تجنب المشكلات وأخيراً فكرة الانزعاج لمشاكل الآخرين.

**قامت جحلان (1416هـ)** بدراسة كان الهدف منها معرفة مدى انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين أفراد عينة البحث، ومعرفة العلاقة بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية واستمرار الحياة الزوجية أو فشلها ، وتكونت العينة من (401) طالبة من مختلف المستويات الأكاديمية في مرحلة البكالوريوس، وكان عدد عينة المتزوجات (150) طالبة، وعدد عينة غير المتزوجات (150) طالبة، وعدد عينة المطلقات ( 101) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير العقلاني وغير العقلاني، إعداد الريحاني ( 1985م)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - انتشار الأفكار غير العقلانية بين المطلقات، وتأكيداً لذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات والمطلقات في الأفكار غير العقلانية لصالح المطلقات.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في تبني الأفكار العقلانية وغير العقلانية لصالح المتزوجات وهذا أيضاً ينطبق على

المطلقات وغير المتزوجات.

3 – أن طول مدة الزواج يقلل من تبني الأفكار غير العقلانية.

4 – أن الطالبات ممن هن فوق (22) سنة، لديهن اتجاه قوي نحو الأفكار غير العقلانية، أكثر من الأخريات اللاتي تحت سن (22) سنة.

**قام الأسمري (1999م)** بدراسة كان الهدف منها معرفة انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين المدمنين وغير المدمنين،وكذلك كشف العلاقة بين الأفكار غير العقلانية والإدمان، وتكونت عينة الدراسة من (98) مدمن من المدمنين الملتحقين بمستشفى الأمل بجدة، (98) من غير المدمنين الملتحقين بالم دارس المتوسطة والثانوية الليلي، واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م) ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمنين وغير المدمنين لصالح المدمنين في الأفكار التالية:

طلب الاستحسان، ابتغاء الكمال، توقع الكوارث، التهور الانفعالي، ت جنب الصعوبات، الاعتماد على الغير، ابتغاء الحول الكاملة، الجدية والرسمية في التعامل، الاعتقاد بالتفوق على المرأة.

2 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمنين وغير المدمنين في الأفكار التالية:

لوم الذات، القلق الزائد، الشعور بالعجز، قلة الحيلة، الان زعاج لمشاكل الآخرين.

**أجرى محمد (2000م)** دراسة هدفت إلى مقارنة الصورة الإكلينيكية والأفكار غير العقلانيةٍ لدى المدمنين وغير المدمنين، و شملت عينة الدراسة (41) فرداً من مدمني الهيروين الخاضعين للعلاج في إحدى مستشفيات القاهرة كعينة تجريبية.

كما اختيرت عينة ضابطة شملت (250) من طلاب جامعة عين شمس، و (25) فرداً من موظفي وعمال إحدى الشركات الصناعية الذين لم يسبق منهم أ ن تلقى علاجاً نفسياً أو عقلياً، واستخدم الباحث اختبار الشخصية المتعدد الأوجه ( M.M.P.I)، مقياس الأفكار غير العقلانية، إعداد (هوير ولاين )، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – توجد فروق دالة إحصائياً بين مدني الهيروين وغير المدمنين في الصورة الإكلينيكية لصالح المدمنين خاصة في (الاكتئاب، توهم المرض، الانحراف السيكوباتي– الهوس – البارانويا – السيكاثينا والميول الفصامية).

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في بعض الأفكار غير العقلانية لصالح المدمنين وهي (التشاؤم – توقع الخطر – القلق الزائد–

ضعف الإرادة – الوحدة – التهرب من المسئولية– الاعتماد على الآخرين).

**أجرى المحمدي (1424هـ )** دراسة كان الهدف منها معرفة مدى انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى طلاب كلية المعلمين،والكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار ( العقلانية وغير العقلانية) مع وجهتي الضبط (الداخلي والخارجي )، ومعرفة الفروق بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي في الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وتكونت عينة الدراسة من (243) طالباً من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة.

واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العق لانية، إعداد الريحاني ( 1985م)، مقياس وجهة الضبط – الداخلي – الخارجي . إعداد بن سيديا ( 1986م)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – انتشار بعض الأفكار غير العقلانية لدى عينة الدراسة وهي:

طلب الاستحسان – التهور الانفعالي – القلق الزائد – تجنب الصعوبات والمسئوليات – الاعتماد على الآخرين – ابتغاء الحلول الكاملة – الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين.

2 – وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ( 0.05) و ( 0.01) لمعظم الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي عدا الفكرتين ( 6 ، 9).

3 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأفكار بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي، وكانت لصالح الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي في الأفكار التالية: (طلب الاستحسان من الجميع – اللوم القاسي للذات والآخرين . – توقع الكوارث – التهور الانفعالي – تجنب الصعوبات المسئوليات – الاعتماد على الآخرين – الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين – الشعور بالعجز).

4 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذو ي وجهة الضبط الداخلي والخارجي في الأفكار التالية : (القلق الزائد – الانزعاج لمشاكل الآخرين – ابتغاء الحلول الكاملة).

5 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي وكانت الفروق لصالح ذوي وجهة الضبط

الداخلي في الأفكار التالية: (ابتغاء الكمال الشخصي – الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة).

**قامت اليوبي (1427هـ)**، بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلي والخارجي وكلٍ من الأفكار غير العقلانية من جه ة والاحتراق النفسي من جهة أخرى، و تكونت عينة الدراسة من (315) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، واستخدمت الباحثة:

1 – مقياس وجهة الضبط، إعداد كفافي ( 1982م).

2 – مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعلمين، إعداد غنيم ( 2001م).

3 – مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين ، إعداد محمد (1994م).

**و**توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – انتشار وجهة الضبط الخارجية بين أفراد عينة الدراسة بنسبة 22.8%.

2 – انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة بنسبة 17.77%.

3 – وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي.

4 – وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجي وبين كلٍ من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي.

**ثانياً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع دافعية الانجاز وبعض المتغيرات:**

**أجرى ( Comps, 1964)** دراسة كان الهدف منها معرفة درجة الاختلاف في مفهوم الذات لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيليا، وتكونت من عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي التحصيل المنخفض أقل تقبلاً لذواتهم من ذوي التحصيل المرتفع . (الزهراني، 1989: 71).

**أجرى حسين (1970م)** دراسة كان الهدف منها التحقق من الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (192) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي علمي بالقاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصال المتفوقين.

( الزهراني، 1989م: 71).

**أجرى ( Kanoy, et. Al, 1980)** دراسة كان الهدف منها التحقق من أن أصحاب التحصيلات العالية لديهم مفهوم أعلى لذواتهم وأكثر ارتفاعاً في وجهة الضبط الداخلي، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات لهاريس، ومقياس المسئولية التحصيلية العقلية، وتوصلت الدراسة إلى:

1 - وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الموجب ووجهة الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي المرتفع.

2 - وجد أن ذوي التحصيل المترفع لديهم مفهوم عالي للذات بالنسبة للوضع المدرسي والعقلي أكثر من ذوي التحصيل المنخفض.

**قام هانسفورد وهاتي (Hans ford & Hattie, 1982)**، بإجراء دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين مقياس الذات والتحصيل ومعرفة اتجاه هذه العلاقة، واشتملت عينة الدراسة ، على (823) شخص، وتوصلت إلى النتائج التالية:

1 - توجد علاقة متوسطة تراو حت بين ( 0.21 – 0.26) بين مقاييس الذات والتحصيل.

2 - تزداد قيمة العلاقة بين مقياس الذات والتحصيل من 0.10 إلى 0.27 خلال فترة الدراسة الرسمية من مرحلة ما قبل الثانوية.

3 - لا توجد فروق دالة في متوسط الارتباط بين الذكور والإناث مما يشير إلى أن العلاقة بين قياس الذات والتحصيل متماثلة عند الجنسين.

**أجرى آن ( Anne, 1984)** دراسة كان الهدف منها الكشف عن تقدير الذات والإنجاز التعليمي لدى الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال وبلغت (231) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (10–15 ) سنة وتم استخدام الأدوات التالية : اختبار الانجاز التعليمي، بطارية تقدير الذات للأطفال، استبيان الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – عدم وجود اختلاف في مقاييس الإنجاز التعليمي وتقدير الذات بين الأطفال المحرومين وغير المحرومين.

2 – وجود تأثير دال للمستوى الاجتماعي والاقتصادي في كل من المجموعتين على مستوى الانجاز وتقدير الذات فكلما زاد المستوى الاقتصادي والاجتماعي، زاد الانجاز وتقدير الذات.

3 – كلما زاد الإنجاز ارتفع تقدير الذات.

**أجرى خوج وآخرون (1985م)**، دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل، وتكونت من عينة طلاب الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الإيجابي والتحصيل الدراسي المرتفع.

**أجرى شلبي (1985م)** دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بي ن مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ( 700) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، و أظهرت نتائج الدراسة وجو علاقة إيجابية بين تقبل الذات الأفضل ومستوى التحصيل الأعلى.

**أجرى( Keith, et. Al, 1985)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ووجهة الضبط وتأثيوهما على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من عينة من طلاب المدارس وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة بين وجهة الضبط الداخلية والتحصيل الدراسي المرتفع بينما لم يتضح تأثير مفهوم الذات على التحصيل الدراسي.

**أجرى بامشموس ومنسي (1986م)** دراسة كان الهدف منها التعرف على علاقة كل من التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والثقافي للطلاب بمفهومهم لذواتهم، وتكونت عينة الدراسة من (198) طالباً من طلاب المستوى الثالث بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وفرع المدينة المنورة ، واستخدم الباحثان، مقياس مفهوم ال ذات لطلاب الجامعة ، إعداد منسي، استمارة تقدير الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة، إعداد منسي وعبد الجواد، وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وعلاقة موجبة دالة إحصائي اً بين

مفهوم الذات والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.

**أجرى توق والطحان (1986م)** دراسة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين لصالح المتفوقين دراسياً.

**أجرى هانسن وآخرون ( Hanson et al,1990)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير الخبرات المدرسية على مفهوم الذات بأبعاده الثلاثة ا لعام، الأكاديمي ، الضبط الذاتي، وتكونت العينة من ( 322) طالباً من طلاب الصف السادس، و تم استخدام عشرة بنود من مقياس مفهوم الذات لروزونبير ج (1965م) وأظهرت النتائج أهمية تأثير المناخ المدرسي والتغذية الراجعة من قبل المدرسين عل ى مفهوم الذات العام والأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مفهوم الذات ودرجات التحصيل (العمري، 1421هـ: 133).

**أجرى القحطاني (1990م)** دراسة هدفت إلى معرفة الأثر الذي تحدثه برامج تدريبات القوات الخاصة في مفهوم الذات ومستوى دافعية الانجاز، وتكونت العينة من (68) فرداً كعينة تجريبية ، (40) فرداً كعينة ضابطة، واستخدم الباحث مقياس، ومقياس دافعية الانجاز، إعداد منصور، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بأبعاده المختلفة بين الأفراد الحاصلين على تدريبات القوات الخاصة والأفراد غير الحاصلين على تدريبات القوات الخاصة لصالح الأفراد الحاصلين على تدريبا ت القوات الخاصة.

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الحاصلين على تدريبات القوات الخاصة والأفراد غير الحاصلين عليها في بعدين من أبعاد مقياس دافعية الانجاز هما الثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة والحوافز المادية لصالح الفئة الأولى في البعد الأول ولصالح الفئة الثانية في البعد الثاني.

**أجرى الديب (1991م)** دراسة هدفت إلى الكشف عن نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي، و تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين (15–16) سنة من سلطنة عمان، وتم استخدام مقياس بيرهاريس لمفهوم الذات للأطفال والمراهقين ، وأهم نتائج الدراسة:

1 – يوجد ارتباط موجب دال عند مستوى 0.01 بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

2 – توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين مجموعة الإرباعي الأعلى من التلاميذ والتلميذات في مفهوم الذات، وبين مجموعة الإرباعي الأدنى من التلاميذ والتلميذات في التحصيل الدراسي وهذا يؤكد أن أصحاب مفهوم الذات العالي أكثر تحصيلاً من أصحاب مفهوم الذات المنخفض.

3 – توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الإناث.

**أجرى( Costes & Schel der, 1994 )** دراسة طولية هدفت إلى بحث العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي ، وهدفت كذلك إلى معرفة هل تتأثر هذه العلاقة بما يعتقده الأطفال حول الأسباب الكامنة وراء أدائهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ( 46) طفلاً من ميونخ بالما نيا، واستخدم الباحثان الأدوات التالية استبانة تحديد الأسباب، مقياس نيكول لمفهوم الذات، درجات تحصيل الطلاب من سجلات المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ثنائية الاتجاه بين مفهوم الذات والتحصيل، وكذلك وجود ارتباط دال بين المعتقدات المنسوبة ومفهوم الذات بمعنى أن المعتقدات السلبية التي يعتقدها الأطفال تؤدي إلى فشلهم الدراسي . حيث ترتبط المعتقدات تبادلياً بمفهوم الذات وكلاهما يؤثر في مخرجات التحصيل.

**أجرى ( Hoge,et. Al, 1995)** دراسة كان الهدف منها توضيح العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، و تكونت عينة الد راسة من ( 322) طالباً وطالبة من

إحدى ضواحي مدن أمريكا الشمالية، و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات ودرجات التحصيل.

**قام حمود (2000م)** بإجراء دراسة للتعرف على مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، والفروق بين الذكور وا لإناث في مستوى تقدير الذات، والفروق في مفهوم الذات حسب الصف والتعرف على العلاقة بين مستو ى تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة ( 600) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة العليا من المدرسة الابتدائية بمدينة دمشق وتم استخدام مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي، إعداد كوبر سميث وجلبرتس، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث.
2 - وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصفين السادس والخمس وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ الصف الرابع والخامس.
3 - وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي للطلاب والطالبات.

**أجرى نكدي ( Nekdi, 2000)** دراسة هدفت إلى مقارنة تصور الذات وعلاقته بالتحصيل في ضوء متغيرات الجنس والصف ونوع الحالة الاجتماعية، وتكونت العينة من طلاب المرحلة المتوسطة بلبنان وعددهم (90) طالباً و (85) طالبة وأظهرت النتائج ما يلي:

1 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الجنسين.
2 - وجود ارتباطاً إحصائياً إيجابياً بين مستوى التصور الأكاديمي للذات والتحصيل الأكاديمي.
3 - كلما زاد مستوى التصور الأكاديمي للذات ازداد مستوى التحصيل بغض النظر عن متغيرات الدراسة.

**قامت عسيري (1423هـ)** بدراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية (تحقيق، تعليق، انغلاق ، تشتت )

في مجالاتها المختلفة (الأيديولوجية، الاجتماعية، والكلية) والدرجات الخام لكل من مفهوم الذات والتوافق لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، وتكونت عينة الدراسة من ( 146) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1 - مقياس الهوية الموضوعي، الغامدي ( تحت الطبع).

2 - مقياس مفهوم الذات ، إعداد الصيرفي (1989م).

3 - مقياس التوافق، هنا ( بدون تاريخ).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - في حين لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين درجات مفهوم الذات ودرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية، تبين ارتباط درجات أبعاد التوافق بدرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية بطرق مختلفة.

2 - لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعية ودرجات مفهوم الذات، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الاجتماعية بطرق مختلفة.

3 - لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الكلية ودرجات مفهوم الذات . في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الكلية بطرق مختلفة.

**أجرت أبو النجا (1427هـ)** دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الشعور بالوحدة النفسية، بالسلوك العدواني، ومفهوم الذات لدى الأطفال الأيتام ( فتيات) المقيمات ضمن نظام الإيواء العادين وا لمقيمات ضمن نظام الأسر البديلة، وتكونت عينة الدراسة من (104) طفلاً من أطفال دور الأيتام الإناث.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1 - مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد عبد المقصود ( 2000م).

2 - مقياس السلوك العدواني للأطفال، إعداد أباظة ( د. ت ).

3 – مقياس مفهوم الذات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية بأبعادها المختلفة ودرجاتهم بمقياس السلوك العدواني.

2 – توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية بأبعادها المختلفة ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات.

3 – توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس السلوك العدواني ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات.

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مقياس السلوك العدواني بين النظام الأسري البديل، ونظام الإيواء العادي.

**ثالثاً: دراسات تناولت دافعية الانجاز مع مفهوم الذات وبعض المتغيرات:**

**أجرى دنهام ( Dunham, 1973)** دراسة كان الهدف منها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز، و تألفت عينة الدراسة من ( 303) طالباً وطالبة منهج ( 161) طالباً و (142) طالبة من كلية هانوفر في جامعة انديانا، واستخدم الباحث مقياس ( TAT) لدافيعة الإنجاز، وتوصل إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من معرفة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

**قام هيلي ( Healey, 1974)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك الوالدي كما يدركها الأبناء والإنجاز الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ( 176) طالب و (145) طالبة، واستخدم الأدوات التالية:

1 – مقياس وصف البيئة الوالدية. 2 – اختبار الإنجاز المدرسي.

3 – مقياس القلق للأطفال.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الانجاز المرتفع للذكور والدفء الوالدي كما يدركه الأبناء.

2 – توجد علاقة سالبة بين الإنجاز والقلق لكل من الذكور والإناث.

**أجرت أبو سوسو (1975م)** دراسة هدفت إلى معرفة بعض سمات الشخصية لد ى المتفوقات والمتأخرات دراسيا، وتكونت من عينة من طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر، وتم استخدام مقياس (أدوارد) للتفضيل الشخصي، قائمة (أيزنك ) للشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1 – المتفوقات دراسياً يتميزن عن المتأخرات دراسياً بأن حاجتهن للانجاز والمعاضدة والتحمل أعلى من المتأخرات دراسياً وأقل منهن في الحاجة للتأمل الذاتي.

2 – عدم وجود فروق بين المجموعتين (المتفوقات والمتأخرات ) في الاستقلال.

**أجرى ايفلاند ( Eveland, 1981)** دراسة تبحث في تحديد العوامل الأكثر فعالية في جعل طلاب المرحلة الثانوية أكثر نجاحاً في دراستهم، وتكونت العينة من ( 72) طالباً قسموا إلى ثلاث مجموعات أحداها تجريبية تل قت البرنامج والأخريين ضابطتين، وتم استخدام البرنامج الدراسي التقليدي ، برنامج يتأ لف من ندوات للتوجه نحو الانجاز، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود زيادة دالة إحصائياً في متوسط درجات الشعبة التجريبية مقارنة بالمجموعتين الضابطتين.

2 – أظهرت المجموعة التجريبية توجهاً نحو الإنجاز في تحديد أهدافها وأصبحوا أكثر تبصراً بأنفسهم وبالآخرين.

**أجرى سميث ( Smith, 1981)** دراسة الهدف منها معرفة الآراء نحو المدرسة والإنجاز الأكاديمي والتوافق المدرسي لدى عينة طلاب الصف الأول الثانوي،

وتألفت عينة الدراسة ( 175) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوية، واستخدم الباحث مجموعة من المقاييس التي تقيس آراء الطلاب نحو المدرسة، والداف‌عية إلى الإنجاز الأكاديمي والتوافق الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 – وجود بعض الأدلة القليلة عن عدم الرضا العام عن المدرسة. على الرغم من عدم وجود أسباب واضحة لذلك.

2 – اتضح أن أكثر عوامل الدافعية تكراراً هو الحاجة النهائية للتوظيف.

3 – تبين وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي وبين التوافق المدرسي.

**وفي دراسة لهارتينسيا ( Hartencia, 1981)** كان الهدف منها معرفة تأثير الثقافة والعوامل القومية داخل المنزل على دافعية الإنجاز للأبناء، وكذلك دراسة العلاقة بين المستوى الاقتصادي ودافعية الإنجاز، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) تلميذاً ، وتلميذة، منهم (40) أمريكياً، و(40) من الثقافة البهامية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عبر وداخل الثقافتين في الدافعية للإنجاز.

2 – دافعية الإنجاز تتأثر بما يلي: السن – المستوى الاقتصادي .

3 – وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وعوامل التربية.

**أجرى اللجادي ( Ullagaddi, 1982)** دراسة الهدف منها التعرف على العوامل المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات للقد رة الأكاديمية وطبقت الدراسة على عينة من (305) طالباً بالكلية، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس لقياس الفائدة المركبة، دافع الإنجاز، مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، و توصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية.

**أجرى الأعسر وآخرون (1983م)** دراسة لكشف العلاقة بين دافعية الإنجاز وعدد كبير من المتغيرات العقلية والنفسية والاجتماعية، وتألفت عينة البحث من (106) طالبة من طالبات جامعة قطر من مختلف الكليات، وتم استخدام الأدوات التالية: **1** – مقياس دافعية الإنجاز. 2 – مقياس القيم. 3 – مقياس وجهة الضبط. **4** – مقياس الحاجات. 5 – استبيان أساليب المعاملة الوالدية. 6 – مقياس التوافق الأسري، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 – وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في أبعاد المثابرة، والنجاح والفشل.

2 – وجود علاقة إيجابية بين وجهة الضبط ودافعية الإنجاز في أبعاد وجهة الضبط، ووجهة مثير السلوك والتحكم في البيئة.

3 – وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات التحصيلية وكل من احترام الذات والخوف من الفشل ووجهة مثير السلوك كأبعاد في مقياس دافعية الإنجاز.

**وفي دراسة فوستر (Foster, 1983)** التي هدفت إلى عمل دراسة تحليلية لمقارنة البيض والسود في الأسر الحضرية لمعرفة أثر تعليم الوالدين ومهنتهما وحجم الأسرة، والمناخ الأسري على دافعية الإنجاز، توصلت النتائج إلى ما يلي:

1 – لا توجد علاقة بين دافعية الإنجاز وحجم الأسرة.

2 – توجد علاقة قوية بين المناخ السائد داخل الأسرة ومدى دي‌مقراطيته ودافعية الإنجاز.

3 – لا توجد فروق بين المستويات الاقتصادية المختلفة ودافعية الإنجاز.

4 – الطلبة البيض أكثر دافعية للإنجاز من الطلبة السود.

**وفي دراسة للتركي (1985م)** هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين كل من دافعية الانجاز ووجهة الضبط والفروق في دافيعة الانجاز ووجهة الضبط بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (344) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في قطر، وتوصلت إلى النتائج التالية:

1 – وجود ارتباط موجب بين الدرجة الكلية للانجاز وبعض أبعادها مع درجات التحصيل عند مستوى (0.01).

2 – وجود فروق في الدرجة الكلية للانجاز بين المتفوقين دراسياً والأقل تفوقاً لصالح المتفوقين دراسياً.

3 – وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدافعية الانجاز لدى عينة الذكور والإناث.

**قامت عارف : (1987م)** بدراسة تهدف إلى كشف العلاقة بين دوافع الإنجاز والانتماء والتفوق في التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية، و تكونت العينة من ( 446) طالبة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية بالصف الثالث الثانوي بمدينة جدة، منهن ( 154) طالبة من القسم العلمي و (292) طالبة من القسم الأدبي، واستخدمت مقياس الدافع للإنجاز، إعداد منصور (1986م) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

1 – توجد علاقة دالة بين التحصيل الدراسي من جهة وبين بعض متغيرات دافعية الإنجاز للعينة الكلية.

2 – هناك فروق دالة إحصائياً بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي والتخصص حيث كانت النتائج دالة لصالح طالبات الأقسام العلمية في متغير "المغامرة " ودالة لصالح طالبات القسم الأدبي في متغير " الخوف من الفشل".

3 – هناك متغيرات في الدافع للإنجاز لم تظهر فيه فروق ذات دلالة بين طالبات المجموعتين وهي: الجزاءات الخارجية – المثابرة – النشاط الحر – القل ق المرتبط ببدء العمل – الثقة – الإحساس بالمقدرة – المنافسة – القلق المرتبط بالمستقبل – الاستقلال.

**أجرى محمد (1987م)** دراسة لمعرفة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في الإمارات، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على (80%) فأكثر والثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على (60% ) فأقل، وكشفت نتائج الدراسة أن الفروق كانت جوهرية ودالة في دافعية الانجاز بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع. ( الحميضان ، 1998م: 68).

**أجرى الزيات (1988م) دراسة** هدفت إلى التعرف على الفروق في دافعية الانجاز والانتماء بين ذوي الإفراط التحصيلي وذوي التفريط التحصيلي، و تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصفين الأول والثاني ثانوي ، واستخدم الباحث اختبار (رافن ) للمصفوفات المتتابعة، مقياس دافعية الانجاز، إعداد منصور، وتوصلت النتائج الدراسة:

1 - وجود فروق في أبعاد دافعية الانجاز لصالح ذوي الإفراط التحصيلي، ما عدا الأبعاد (الخوف من الفشل – القلق – المنافسة).

2 - وجود فروق في أبعاد دافعية الانتماء لصالح ذوي الإفراط التحصيلي ما عدا بعدي ( الإحساس بالنبذ – صعوبة التفاعل الاجتماعي.

**أجرى عبد السلام (1988م)** دراسة لمعرفة الفروق في القدرات العقلية ومفهوم الذات والدافعية للانجاز بين المتفوقين تحصيلياً وغير المتفوقين، وبلغت عينة الدراسة الكلية (199) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة وقسمت العينة إلى متفوقين وغير متفوقين، واستخدم **الأدوات التالية:**

1 - اختبار الذكاء المصور. 2 - اختبار الشخصية للأطفال.

3 - مقياس مفهوم الذات للأطفال. 4 - مقياس الدافعية للانجاز.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 - المتفوقون تحصيلياً أكثر ذكاءاً من غير المتفوقين.

2 - المتفوقون تحصيلياً لديهم مفهوم أفضل عن ذواتهم مقارنة بغير المتفوقين.

3 - المتفوقون تحصيلياً لديهم دوافع للانجاز أعلى من غير المتفوقين.(الغامدي،1989م)

**أجرى الطريري (1988م)** دراسة لمعرفة العلاقة بين ا لدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من ( 110) طالب وطالبة من جامعة الملك سعود بواقع (55) طالب و (55) طالبة من مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة، وتم استخدام مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

1 - ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي التخصصات المختلفة من حيث الدافع للإنجاز

2 – ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يفوقون ذوي الدافع المنخفض للإنجاز تحصيلياً

**أجرى الغامدي (1989م)** دراسة للمقارنة بين الطلاب المتأخرين دراسياً والعا ديين في الذكاء والدافع للانجاز، و تكونت عينة الدراسة من (803) طالباً منهم (401) طالباً متأخراً دراسياً و (402) طالباً عادياً، واستخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز، إعداد منصور (1986م)، ومقياس المصفوفات المتتابعة من إعداد (رافن)، وتوصل للنتائج التالية:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للانجاز بين المتأخرين دراسياً والعاديين لصالح العاديين.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء بين المتأخرين دراسياً والعاديين لصالح العاديين.

3 – يوجد تفاعل دال للذكاء مع دافعية الانجاز في التأثير على التحصيل الدراسي.

**وفي دراسة تيواري: (Tiwari, 1990)** التي هدفت إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة بالنظر إلى إدراكهم لمستوى فقرهم، وتكونت عينة البحث من (197) فرداً ينتمون إلى مستويات اقتصادية متدينة ومتمركزة في قرى الهند، بينت النتائج أن جميع أفراد العينة حصلوا على درجات متدنية في دافعية الإنجاز، مما يعكس العلاقة بين المستوى الاقتصادي ودافعية الإنجاز.

**قام الطواب (1990م)** بدراسة للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي عند كلاً من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز والذكاء عند كلاً منهما، وشملت عينة الدراسة (140) طالباً وطالبة بواقع (60) طالباً و (80) طالبة من مختلف المستويات بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم الأدوات التالية:

1 – اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد هيرمانز وترجمة فاروق موسى.

2 – اختبار الذكاء المصور، إعداد وتقنين أحمد زكي صالح.

3 – اختبار الذكاء المصور من إعداد وتقنين أحمد زكي صالح.

وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالب ات في

الذكاء والدافعية للإنجاز بينما توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي يعزى إلى دافعية الإنجاز المرتفعة.

**أجرى ( Mizelle, 1992 )** دراسة لبحث العلاقة بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي في الولايات المتحدة الأمريكية، و تكونت عينة الدراسة من (226) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانجاز لدى الطالب وبين تحصيله الدراسي. (العنزي 2003م)

**أجرت قطامي (1994م ) دراسة** هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل على دافع الإنجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة عمان، و تكونت عينة الدراسة من ( 709) مفحوص من طلاب الثانوية العامة، وتم استخدام مقياس دافعية الانجاز، ومقياس وجهة الضبط.

وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين وجهة الضبط الداخلي ودافعية الانجاز، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل المرتفع ودافعية الانجاز.( المجممي، 2006م:56).

**أجرى الحامد ( 1995م)** دراسة لتحديد العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ( 229) طالباً يمثلون الكليات الخمس لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الأدوات التالية: مقياس دافعية الانجاز الدراسي، إعداد الباحث، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية بحسب اختلاف أفراد العينة في تحصيل الطالب الدراسي والمقاس بمعدله التراكمي لصالح التحصيل الأعلى.

2 – وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز للطالب وتحصيله الأكاديمي عند مستوى (0.1).

**أجرت الرندي (1996م)** دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والتأكد من مدى اختلاف درجة الدافعية باختلا ف عدد من المتغيرات الديموغرافية، وشملت عينة الدراسة (502) طالباً وطالبةللصف الثالث للمرحلة الثانوية، وتم استخدام اختبار الدافعية للإنجاز للراشدين والأطفال،

إعداد (Manas & H.J.M)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز وفقاً لاختلاف المناطق التعليمية، الجنس، نظام التعليم، المستوى التعليمي للأم، المستوى التعليمي للأب، عدد الأخوة.

2 - عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة نظامي الفصلين والمقررات.

**أجرى الحامد (1996م)** دراسة الهدف منها بناء مقياس لدافعية الانجاز الدراسي ومعرفة مدى قدرة المقياس على التنبؤ بذوي الانجاز الدراسي المرتفع والمنخفض، وتكونت العينة من ( 200) طالب من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم استخدام مقياس دافعية الانجاز، إعداد الباحث، ودلت النتائج على وجود ارتباط قوي ودال إحصائيا بين درجات دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

**قامت الحميضان (1998م)** بدراسة لمعرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب من الصف الثاني ثانوي بمدينة ال هفوف بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت مقياس دافعية الانجاز، إعداد الحامد (1996م)، اختبار تقدير الذات للمراهقين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات، كما تبين أن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية للانجاز من طالبات القسم الأدبي.

**قام الصافي (2000م)** بدراسة للتعرف على العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي وبين دافعية الانجاز، وتكونت عينة الدراسة من ( 200) طالباً بواقع ( 100) طالب متفوقاً دراسياً و (100) طالباً متأخراً دراسياً من كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد وكلية المعلمين في أبها، واستخدم الباحث مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي) ، من إعد اد الباحث، اختبار الدافع للانجاز، إعداد هيرمانز، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

1 - المتفوقون دراسياً عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار ويلي ذلك المزاج والمعلم وأخيراً الحظ، بينما عزا الطلاب المتأخرون دراسياً فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ

ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيراً الجهد.

2 – إن المتفوقين ذوي دافعية الانجاز المرتفع قد عزو نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختباربينما الطلاب المتأخرون دراسياً ذوي دافعية الانجاز المنخفض عزو فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم.

**قام الغامدي (2000م)** بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين ، وتكونت عينة الدراسة من (105) مراهقاً من المحرومين من الأسر، (105) من المراهقين غير المحرومين من الأسرة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات المدرسي، إعداد عقل، مقياس دافعية الإنجاز ، إعداد منصور (1986م).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 – وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين المحرومين من الأسرة، والمراهقين غير المحرومين من الأسرة في مفهوم الذات الكلي لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة.

2 – وجود فروق بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين من الأسرة في المجموع الكلي لأبعاد دافعية الإنجاز، وفي أبعاد (المثابرة، المنافسة،) القلق المرتبط بالمستقبل، الاستقلال ) لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة.

3 – وجود فروق لصالح المراهقين المحرومين من الأسرة في بعد المغامرة فقط . ولم توجد فروق بين المجموعتين في أبعاد (الجزاءات الخارجية، النشاط الحر، الخوف من الفشل وضعف ثقة الفرد بقدراته.

4 – وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز.

**قامت الحارثي (2003م)** بدراسة تهدف إلى معرفة مدى انتشار الخجل بين طالبات المرحلة الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الخجل ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (968) طالبة من طالبات المدارس الثانوية بمدينتي مكة المكرمة والطائف، واستخدمت مقياس الخجل، إعداد الدريني (1981م)، ومقياس الدافع للإنجاز، إعداد هيرمانز وتعريب موسى (1991م) وتوصلت إلى النتائج التالية:

1 - (17%) من أفراد عينة الدراسة يعانون من الخجل بدرجة مرتفعة، و (66%) يعانون من الخجل بدرجة متوسطة، (17%) يعانون من ا لخجل بدرجة منخفضة.

2 - هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الخجل ودافعية الإنجاز.

**أجرى العنزي (2003م)** دراسة لمعرفة العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين،و الفروق في دافع الإنجاز بين الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين، وتكونت العينة من (300) طالب بواقع (150) طالب متفوق و (150) طالب عادي، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس، إعداد القواسمة وفرح (1995م)، ومقياس دافع الإنجاز ، إعداد منصور (1986م)، وتوصل إلى ما يلي:

1 - توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة المتفوقين دراسياً بينما لا توجد علاقة لدى العاديين.

2 - توجد فروق في الدافع للإنجاز والثقة بالنفس بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين.

**قام المجمعي (2006م)** بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي، ا لتخصص الدراسي، الفرق الدراسية)، وتكونت العينة من (345) طالباً من كلية المعلمين في جازان، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز، إعداد الحامد (1996م)، ومقياس قلق الاختبار ، إعداد الطريري (1992م)، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار،وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

## التعليق على الدراسات السابقة:

سوف يقوم الباحث بالتعليق على الدراسات السابقة وفقاً للمحاور التي قُسمت عليها، وذلك كالتالي:

### أولاً: التعليق على الدراسات التي تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني مع بعض المتغيرات.

#### أ - من حيث هدف الدراسة:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة مدى انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى عينة الدراسة كدراسة وندرلينج (1974م)، دراسة الريحاني (1987م)، دراسة حجلان (1416هـ)، دراسة الأسمري (1999م). دراسة المحدي (1424هـ)، دراسة اليوبي (1427هـ):

وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة أثر برنامج عقلاني في علاج قلق الامتحان الحالة والسمة كدراسة باري وآخرون (1977م)، دراسة (Roberta, 1983 )ودراسة الشيخ (1986م).

وهدفت بعض الدراسات إلى بناء مقياس للأفكار كدراسة الريحاني (1985م)، ودراسة عبد الله وعبد الرحمن (1996م).

وهدفت دراسات أخرى إلى مقارنة انتشار الأفكار بين بلد وآخر (دراسات عبر ثقافية) فقد هدفت بعض الدراسات إلى مقارنة انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين الأمريكيين والأردنيين ، دراسة الريحاني (1987م)، وبين الأفغانيين والأمريكيين، دراسة وندرلينج (1974م)، وبين البولنديين والأمريكيين ، دراسة (Tobacy & zofia, 1992).

وهدفت دراسات أخرى لمعرفة العلاقة بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية وبعض المتغيرات، فدرست بعضها العلاقة بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات ( Lohter, 1982)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية وقبول الذات وسوء التكيف (Smith, 1982)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والإحباط ووجهة الضبط (Bruce & ndpapsdorf,1981)، ( Phillip& pihl, 1981 ) ( Watson, at, al, 1989 ) ، المحمدي (1424هـ)، واليوبي (1427هـ).

والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والجنس والتخصص الأكاديمي كدراسة الطيب والشيخ (1987م)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والاكتئاب، دراسة الريحاني وحمدي (1989م) ، والعلاقة بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية واستمرار الحياة الزوجية أو فشلها، جحلان (1416هـ)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والإدمان ، الأسمري (1991م)، محمد (2000م).

**(ب) من حيث عينة الدراسة:**

تراوحت العينة في الدراسات السابقة التي تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني بين (40) طالب في دراسة الشيخ (1986م) و (800) طالب في دراسة الريحاني (1987م) ، وكان أغلبهم من طلاب المدارس والجامعات مثل دراسة باري وآخرون (1977م)، دراسة سميث (Smith, 1982)، دراسة (Roberta, 1983)، دراسة (Tobacy & Zofia, 1992)، دراسة الشيخ (1986م)، الريحاني (1987م)، الطيب والشيخ (1987م).

وتناولت بعض الدراسات عينة من المرضى والعصابيين كدراسة الريحاني (1985م)، دراسة ( Watson, et,al,1989) وعينة من المدمنين كدراسة الأسمري (1999م)، دراسة محمد (2000م).

**(ج) من حيث الأدوات:**

استخدمت بعض الدراسات مقياس "جونز" للمعتقدات غير العقلانية كدراسة (Lohter, 1982)، ودراسة ( Bruce & papsdorf, 1981، دراسة سميث، Smith, (1982)، وبعضها استخدم مقياس الريحاني للأفكار العقلانية وغير العقلانية، كدراسة الريحاني، (1985م)، الريحاني (1987م)، الطيب والشيخ (1987م)، لريحاني، حمدي (1989م)، جحلان (1416هـ)، الأسمري (1999م)، المحمدي (1424هـ)، وبعضها استخدم مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد غنيم (2001م)، لكدراسة اليوبي (1427هـ) .

واستخدمت دراسة محمد (2000م) مقياس الأفكار غير العقلانية ، إعداد هويرولاين، ودراسات استخدمت البرنامج العلاجي كأداة دراسة باري وآخرون (1977م) ، دراسة ( Roberta, 1983)، الشيخ (1986م).

**(د) من حيث نتائج الدراسة:**

- توصلت دراسات إلى انتشار الأفكار غير العقلانية بين أفراد عينة الدراسة كدراسة وندرلينج (1974م)، دراسة الريحاني (1987م)، جحلان (1416هـ )، الأسمري (1999م)، المحمدي (1424هـ )، اليوبي (1427هـ).
- وتوصلت دراسة إلى انتشار الأفكار غير العقلانية بين الأفغانيين أكثر منها بين الأمريكيين، كدراسة وندرلينج (1974م).

ودراسة أشارت إلى انتشار التفكير غير العقلاني بنسبة عالية بين الأردنيين مقارنة بالأمريكيين، دراسة الريحاني ( 1987م).

وانتشارها بين البولنديين بنسبة أكبر منها بين الأمريكيين، دراسة ( Tobacy &Zofia, 1992).

- وتوصلت دراسات إلى فاعلية العلاج العقلاني في خفض قلق الامتحان مقارنة بالتحصين المنهجي كدراسة باري وآخرون (1977م)، ودراسة (Roberta, 1983)، وجاءت عكس ذلك دراسة الشيخ (1986م) حيث أشارت إلى تفوق العلاج بالتحصين المنهجي على العلاج العقلاني في الأثر على عينة الدراسة.
- وتوصلت دراسات إلى علاقات بين الأفكار غير العقلانية ، وبعض الاضطرابات النفسية. فقد توصلت إحدى الدراسات إلى علاقة بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات وسوء التكيف كدراسة (Smith, 1982).
- وعلاقة بين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي كدراسة (Bruce & papsdorf, 1981)، دراسة (Phillip&pihl, 1981)، دراسة ( Watson, et.al, 1989) ، ودراسة ( Tobacy & Zofia, 1992)، ودراسة المحمدي (1424هـ)، إضافة إلى الاحتراق النفسي دراسة اليوبي (1427هـ)، وتوصلت دراسة الريحاني، حمدي (1989م) إلى وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية والاكتئاب، وتوصلت دراسات إلى علاقة بين الإدمان والأفكار غير الع قلانية كدراسة الأسمري ( 1999م).، دراسة محمد (2000م).

**ثانياً: التعليق على الدراسات التي تناولت مفهوم الذات مع بعض المتغيرات:**

**(أ) من حيث الهدف:**

هدفت دراسات إلى الكشف عن تقدير الذات والإنجاز التعليمي لدى الأطفال المحرومين وغير المحرومين أسرياً كدراسة ( Anne, 1984)، ومقارنة تصور الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي كدراسة (Nekdi, 2000)، ومعرفة أثر الشعور بالوحدة النفسية على مفهوم الذات كدراسة أبو النجا (1427هـ)، ومعرفة الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين في مفهوم الذات كدراسة حسين (1970م)، ودراسة توق والطحان (1986م).

وهدف بعض الدراسات إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي كدراسة خوج وآخرون (1985م)، ودراسة شلبي (1985م) (Hansford & Hattie, 1982)، ودراسة بامشموس ومنسي (1986م)، دراسة الديب (1991م)، دراسة (Hoge,et.al, 1995)، دراسة حمود (2000م).

وهدفت بعض الدراسات إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي كدراسة (Kanoy, et. Al, 1980 ) ودراسة (Keith, et.al.1985 ).

وهدفت دراسة إلى معرفة مدى تأثير الخبرات المدرسية على مفـهوم الذات (Hanson, et.al, 1998)، ودراسة أخرى هدفت إلى معرفة العلاقة بين ما يعتقده الأطفال حول الأسباب الكامنة وراء أدائهم الأكاديمي سلباً أو إيجابي (Costes& schel der, 1994)، وهدفت دراسة القحطاني (1990م) إلى معرفة أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الانج از، أما دراسة العسيري (1423هـ ) فقد هدفت إلى الكشف عن علاقة تشكل هوية الأنا لمفهوم الذات والتوافق.

**(ب) من حيث عينة الدراسة:**

استخدمت بعض الدراسات عينة من الأطفال كدراسة (Anne, 1989))، (Hansonetal, 1990)، ( Costes & Schelder, 1994) حمود (2000)، أبو النجا (1427هـ).

واستخدمت دراسات أخرى عينة من طلاب المدارس والجامعات كدراسة ( Comps, 1964) ،(Nekdi, 2000)، ودراسة بامشموس ومنسي (1986م)، الديب (1991م)، عسيري (1423هـ).

**(ج) من حيث الأدوات:**

استخدمت بعض الدراسات مقياس مفهوم الذات لـ ( هاريس) ،( Kanoy, et.al, 1980) ومقياس مفهوم الذات للكيلاني ، وعباس، دراسة عباس و توق (1980م)، ومقياس مفهوم الذات لمنسي ، دراسة بامشموس ومنسي (1986م)، القحطاني (1990م)، ومقياس بيرهاريس لمفهوم الذات للأطفال والمراهقين، دراسة الديب (1991م)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد الصيرفي، دراسة عسيري (1423هـ).

**(د) من حيث نتائج الدراسة:**

أشارت دراسات إلى عدم وجود فروق في مقاييس الإنجاز التعليمي وتقدير الذات بين الأطفال المحرومين وغير المحرومين ، وكذلك أشارت إلى ارتفاع تقدير الذات بزيادة الإنجاز (Anne, 1984).

وتوصلت دراسات إلى وجود فروق في مفهوم الذات بين الجنسين ( Nekdi, 2000).

وتوصلت دراسة إلى ارتباط سلبي بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات الإيجابي، أبو النجا (1427هـ).

وأشارت دراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (Comps, 1964 ) ، ( Hansford & Hattie, 1982) (Hansonetal, 1990)، دراسة خوج وآخرون (1985م)، دراسة شلبي (1985م) ، (Nekdi, 2000)، ( Hoge, et.al, 1995 ) بامشموس ومنسي (1986م) الديب (1991م)، حمود (2000م).

وتوصلت دراسات إلى فروق في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين لصالح المتفوقين دراسياً ، كدراسة ( Kanoy,et.al, 1980)، حسين (1970م)، خوج وآخرون (1985م) ، توق والطحان ( 1986م).

وتوصلت دراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلي ومفهوم الذات الإيجابي كدراسة (Kanoy, et.al 1980)، ( Keith, et.al 1985) .

وتوصلت دراسة عسيري (1423هـ) إلى عدم وجود علاقة بين هوية الأنا ومفهوم الذات.

**ثالثاً: التعليق على الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز مع بعض المتغيرات:**

**(أ) من حيث هدف الدراسة:**

هناك دراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية إلى الإنجاز والنمو الاقتصادي كدراسة (Foster, 1983) ، (Ojha, 1991)، ( Tiwari, 1990).

ودراسة هدفت إلى التنبؤ بالتحصيل عن طريق قياس الدافعية للإنجاز (Dunham, 1973) .

والتعرف على العوامل المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي
(Eveland, 1981) (Ullagaddi, 1982),(Hartencia, 1981)

ودراسات هدفت إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفوق في التحصيل كدراسة عارف (1987م)، التركي (1985م)، محمد (1987م) الطواب (1990م)، (Mizelle, 1982 )، الرنجي (1996م) وعلاقة الدافعية بالتحصيل والخجل الحارثي (2003م)، والتعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين المراهقين المحرومين أسرياً وغير المحرومين، الغامدي (2000م)، والتعرف على دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية البدنية بمدارس التربية الخاصة والتعليم العام ، راوة (2007م)، والعلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز ، الخيري (2008م).

وهدفت دراسات إلى التعرف على الفروق في الدافعية بين المتفوقين تحصيلياً وغير المتفوقين كدراسة الزيادت (1988م)، عبدالله (1998م)، الغامدي (1989م)، الصافي (2000م).

وهدفت دراستان إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وتقدير الذات . الحميضان (1998م)، (Ullagaddi, 1982).

**(ب) من حيث عينة الدراسة:**

تراوحت عينة الدراسة بين (72) طالباً في دراسة (Eveland, 1981) و (968) طالبة في دراسة الحارثي (2003م).

واختلفت عينات الدراسات بين طلاب وطالبات ، (Healey, 1979) ، (Smith, 1981) ، العنزي ( 2003م)، المجممي، (2006م).

وطُبقت دراسة واحدة على عينة من فقراء الهند (Tiwari, 1990) .

ودراستين على عينة من المعلمين، رواه (2007م)، الخيري (2008م).

**(ج) : من حيث الأدوات:**

استخدمت بعض الدراسات برنامج تجريبي كدراسة (Eveland, 1981) وبعض الدراسات استخدمت مقياس للإنجاز مع مقاييس أخرى كدراسة (Smith, 1981,)، ودراسة (Ullagaddi, 1982) ، الأعسر، وآخرون ( 1983م)، واستخدمت بعض الدراسات مقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور (1986م)، كدراسة عارف (1987م)، الغامدي (2000م) ، العنزي (2003م)، راوة (2007م) ، الخيري (2008م)، واستخدم المجممي (2006م) مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الحامد (1996م).

وبلحث استخدم مقياس من إعداده ، الحامد (1995م).

**(د) : من حيث نتائج الدراسة:**

توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث (Horner, 1968) ، بينما توصلت دراسة الطواب (1990م) إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الذكاء ودافعية الانجاز.

وتوصلت دراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال معرفة دافعية الإنجاز (Dunham, 1973) ، ( Smith, 1981 ) وإلى علاقة بين التحصيل الدراسي المترفع ودافعية الإنجاز الحامد (1996م)، المجممي (2006 )،

الأعسر وآخرون (1983م) ، الطواب ( 1990م)، عارف (1987م) بينما توصلت الرندي ( 1996م) إلى عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإنجاز والقلق، (Healey, 1974) وبين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار (المجممي (2006م)، وبين الخجل ودافعية الانجاز، الحارثي، (2003م).

وتوصلت دراسات إلى علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلي ودافعية الانجاز كدراسة التركي (1985م)، دراسة قطاني (1994م).

وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية بين المتوفقين تحصيلياً وغير المتفو قين لصالح المتفوقين كدراسة أبو سوسو (1975م)، التركي (1985م)، الزيات (1988م)، عبد السلام ( 1988م)، الغامدي (1989م)، الحامد (1995م)، الصافي (2000م)، العنزي (2003م).

وتبين وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي والتوافق الدراسي (Smith, 1981).

وتوصلت دراسة إلى وجود ارتباط دال وموجب بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات (Ullagaddi, ) ، دراسة الحميضان (1998م) وإلى أن الطلبة البيض أكثر دافعية للإنجاز من السود (Foster, 1983).

وتوصلت دراسة الغامدي (2000م) إلى وجود فروق لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة في المجموع الكلي لأبعاد دافعية الإنجاز مقارنة بالمحرومين أسرياً.

**ويشير الباحث إلى بعض الملامح العامة في الدراسات السابقة.**

أولاً: أشارت الكثير من الدراسات السابقة إلى انتشار التفكير غير العقلاني في المجتمعات العربية كما هو منتشر في المجتمعات ا لغربية. كدراسة الريحاني (1987م)، ودراسة جحلان (1416هـ )، ودراسة الأسمري (1999م)، ودراسة المحمدي ( 1424هـ)، ودراسة اليوبي (1427هـ.

ثانياً: أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى العلاقة بين التفكير غير العقلاني والكثير من الاضطرابات النفسية ، كالإشارة إلى العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات وسوء التكيف (Smith, 1982 )، (Lohter, 1982 ) والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي كدراسة (Bruce & papsdorf, 1981). ، ( Phillip & pihl, 1981 ) ، ( Watson, et.al, 1989) ودراسة المحمدي (1424هـ )، ودراسة اليوبي ( 1427هـ)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والاكتئاب، دراسة الريحاني وحمدي ( 1989م)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية والإدمان، دراسة الأسمري (1999م)، دراسة محمد (2000م).

ثالثاً: أثبتت بعض الدراسات فاعلية البرنامج العلاجي العقلاني في خفض قلق الامتحان كدراسة باري وآخرون ( 1977م)، دراسة (Roberta, 1983)، الشيخ (1986م).

رابعاً: أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (Hanson etal, 1990)، ( Hansford& Hattie, 1982 ) ، ( Hoge.et.al, 1995) دراسة بامشموس ومنسي (1986م)، دراسة الديب (1991م)، دراسة حمود (2000م).

خامساً:توصلت بعض الدراسات إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً (مرتفعي التحصيل)، وغير المتفوقين (منخفضي التحصيل) لصالح المتفوقين دراسياً كدراسة ( Kanoy, et.al, 1980)، حسين (1970م)، خوج وآخرون (1985م)، توق والطحان (1986م).

سادساً: أكدت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل كدراسة (Mizelle, 1992)، دراسة أبو سوسو (1975م) ، محمد (1987م)، الزيات (1988م)، عبد السلام (1988م)، الغامدي (1989م)، العنزي (2003م)، المجممي (2006م).

سابعاً: توصلت دراسة إلى ارتفاع تقدير الذات بزيادة الإنجاز ( Anne, 1984)، (Nekdi, 2000 ) ودراسة أخرى إلى ارتباط دال وموجب بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات ( Ullagaddi, 1982)، ودراسة توصلت إلى ارتباط سالب بين الإنجاز والقلق ( Healey , 1974)، وارتباط سالب بين الخجل والدافعية للإنجاز، الحارثي (2003م).

ويشير الباحث إلى أنه استفاد من إطلاعه على الدراسات السابقة في تصميم دراسته الحالية، من حيث تحديد المشكلة وصياغة الفروض مر وراً بإجراءات الدراسة من حيث اختيار المنهج المناسب ومجتمع وعينة الدراسة وحجمها ، والأدوات التي تم استخدامها في التطبيق.

كما كانت نتائج الدراسات السابقة إطاراً مرجعياً اعتمد عليه الباحث في تفسير ومناقشة نتائج دراسته، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة ملامح مثل:

**(1) الهدف من الدراسة:**

حيث تتفق الدراسة الحالية مع دراسات سابقة حول معرفة مدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني بين أفراد عينة الدراسة مثل دراسة وندرلينج (1974م)، دراسة الريحاني ، (1987م)، دراسة جحلان (1416هـ )، دراسة الأسمري (1999م). دراسة المحمدي (1424هـ):

وتتفق مع دراسات أخرى في كشف علاقة الأفكار بمفهوم الذات مثل دراسة (Lohter, 1982) ودراسة (Smith, 1982).

وفي معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز دراسات (Anne, 1984) ، الأعسر وآخرون (1983م)، الغامدي (2000م).

**(2) عينة الدراسة:**

حيث تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة العمرية لعينة الدراسة كدراسة (Smith, 1981)، دراسة عارف (1987م)، ودراسة

الرندي (1996م)، دراسة الحارثي (2003م)، دراسة الديب (1991م)، عسيري (1423هـ).

كما تتفق مع بعض الدراسات في حجم العينة كدراسة عبدالله وعبد الرحمن (1996م). ودراسة جحلان (1416هـ)، دراسة عارف (1987م).

**(3) أدوات الدراسة:**

كان أحد مقاييس الدراسة الحالية مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م)، لقياس التفكير العقلاني وغير العقلاني لدى عينة الدراسة، وقد تم استخدامه في دراسات سابقة كدراسة الريحاني (1985م)، ، دراسة الطيب والشيخ (1987م)، دراسة الريحاني وحمدي (1989م)، دراسة جحلان ( 1416هـ)، الاسمري (1999م)، دراسة المحمدي (1424هـ).

**إلا أن الدراسة الحالية تنفرد عن الدراسات السابقة بما يلي:**

1 - أنها الدراسة الأولى – على حد علم الباحث– التي تتناول المتغيرات الثلاثة معاً (التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز ) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة في البيئة المحلية السعودية، وهي بذلك تكتسب أهمية السبق البحثي لموضوع يستحوذ على الكثير من الاهتمام.

2 - الدراسة الحالية تتناول التفكير وأهميته في توجيه سلوك الفرد، وقد أجمعت العديد من الدراسات الحديثة على أهمية التفكير في توجيه سلوك الفرد وتفسيره، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى وحين يتم ربط متغير التفكير بمفهوم الذات ودافعية الإنجاز، فإن هذا يضفى على الدراسة الحالية ميزة بحثية أصيلة.

3 - تهتم الدراسة الحالية بدراسة المتغيرات السابقة في مرحلة عمرية تُعد من أكثر مراحل النمو أهمية، وهي مرحلة المراهقة حيث قد تساعد نتائج الدراسة الباحثين والمختصين في تعديل سلوك المراهقين واتجاهاتهم غير السوية بناء على تعديل تفكيرهم إلى تفكير عقلاني منطقي.

4 – تضمنت الدراسة الحالية بناء وإعداد مقياسين هما مقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية للإنجاز، وحين يتم بناء وإعداد المقياس في نفس البيئة التي سوف يتم التطبيق فيها فإن ذلك أدعى إلى الحصول على استجابات صادقة ومعبرة.

5 – استدخلت الدراسة الحالية مستوى التحصيل الدراسي (متفوق – عادي ) وربطته بمتغيرات الدراسة وصولاً إلى علاقة أو فروق تمكن القائمين على التربية والتعليم من فهم أسباب التفوق والأخذ بها ومعرفة أسباب عدم التفوق وتلافيها.

**ثالثاً : فروض الدراسة :** في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحث صياغة فروض دراسته على النحو التالي:

**1** – ينتشر التفكير العقلاني وغير العقلاني بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين أفراد عينة الدراسة.

**2** – لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

**3** – لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

**4** – لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات و دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب– العاديون دراسياً. ج – العينة الكلية.

**5** – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

**6** – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

7 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.

8 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين.

9 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز بين العقلانيين وغير العقلانيين.

10 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأفكار بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة .

11 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذ ات بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة .

12 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الانجاز بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة.

# الفصـــــل الثالث

# منهج وإجـراءات الدراسـة

**أولاً : منهج الدراسة**

**ثانياً: مجتمع الدراسة**

**ثالثاً: عينة الدراسة**

**رابعاً : أدوات الدراسة**

**خامساً: الأساليب الإحصائية**

## أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على تطبيق المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن. وهو ما يحقق أهداف الدراسة في في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة ونوع المتغيرات وخصائص عينة الدراسة. "ويعتبر المنهج الوصفي من أفضل طرق البحث حيث يُستخدم في هذا المنهج أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم من خلاله استنتاج العلاقات ذات الدلالة، كما أن المنهج الوصفي هو الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية (عبيدات، وآخرون، 1999م: 247).

" والأسلوب الارتباطي يُستخدم " ليعين إلى أي حد ترتبط متغيرات مع بعضها أو إلى أي حد تتفق المتغيرات في أحد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر (فاندالين، 1985م: 348).

كما أن الأسلوب السببي المقارن "يبحث عن العوامل التي ترتبط بوقائع وظروف وأنماط سلوك معين، خاصة حال عدم إمكانية ترتيب الوقائع و التحكم في وقوعها " (جابر وكاظم، 1990م: 173).

وبالجمع بين الأسلوبين، الارتباطي والسببي المقارن، تتحقق أهداف الدراسة، فالإرتباطي يمكن الباحث من "معرفة ما إذا كان هناك علاقة أم لا بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة مقدار العلاقة سالبة أم موجبة، وإمكانية التنبؤ بتأ ثير متغير على متغير آخر" (العساف، 1416هـ: 262).

بينما السببي المقارن يصل بالبحث إلى درجة "الكشف عن الأسباب المحتملة للنتيجة المدروسة" (المرجع السابق : 251).

## ثانياً : مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية [1] في المدارس الحكومية بمدينتي مكة المكرمة وجدة المقيدين في العام الدراسي 1429هـ/1430هـ وكانوا على النحو التالي:

أ – مدينة مكة المكرمة : بلغ مجتمع طلاب المرحلة الثانوية ( 23161) طالباً،

---

(١ ) اقتصر اختيار عينة الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية للمبررات التالية:
1 – المرحلة الثانوية توازي زمنياً مرحلة المراهقة المتوسطة بين (15-18) سنة أي مرحلة وسط بين المراهقة المبكرة والمتأخرة.
2 - طلاب المرحلة الثانوية أكثر نضجاً من حيث الاستجابة لمقاييس الدراسة.

وبلغ عدد المدارس الثانوية ( 36) مدرسة ثانوية.

ب – مدينة جدة : بلغ مجتمع طلاب المرحلة الثانوية (50078) طالباً، وبلغ عدد المدارس الثانوية (54) مدرسة ثانوية.

## ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة، وجدة، بواقع (250) طالباً من مكة المكرمة و (250) طالباً من جدة، وحتى تكون العينة عشوائية ممثلة لخصائص المجتمع بأفضل صورة ممكنة، فقد تم مراعاة التوزيع الجغرافي لمدينتي مكة المكرمة، وجدة، ولذلك فقد تم تقسيم المدارس الثانوية حسب مراكز الإشراف التربوي التابعة لها (انظر جدول رقم (1) وجدول رقم (2) ، حيث قُسمت مدينة مكة المكرمة إلى خمسة مراكز إشر اف، وتم اختيار مدرسة ثانوية واحدة من كل مركز إشراف بشكل عشوائي، وقد تم إعداد برنامج حاسوبي لاختيار العينة المطلوبة، حيث تم تحديد الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في كل مدرسة حسب نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبلوات منتصف الفصل الدراسي للعام 1429هـ/1430هـ، حيث أن الطلاب الحاصلين على نسبة (90%) فأكثر يعتبرون من المتفوقين، إذ يرى بعض الباحثين المهتمين بدراسة التفوق في ضوء التحصيل الدراسي – ومنهم ( Kanderian, 1969), (Durr, 1964), (Passow, 1950) – أن التفوق هو "قدرة الفرد على الامتياز في التحصيل الدراسي "، ويعتبر السدحان (2004م) أن التحصيل الدراسي أحد المحكات الأساسية التي تستخدم في تحديد المتفوقين بصورة أساسية. بينما الطلاب العاديون هم الذين تتراوح نسبتهم بين (60%) ، و (75%)، ومن ثم تم اختيار (25) طالباً من المتفوقين بواقع (8) طلاب من كل صف دراسي ومثلهم من العاديين.

وتم تكرار العملية مع مدراس جدة وعلى نفس المنوال، وكانت الاستبانات المسترجعة والمستوفية لجميع الشروط والقابلة للتحليل الإحصائي من مدينتي مكة

المكرمة وجدة (400) استبانه، وبذلك يكون العدد النهائي لعينة الد راسة (400)

طالب بواقع (200) طالب متفوق و (200) طالب عادي بالتساوي بين مدينتي مكة المكرمة وجدة.

جدول ( 1)

توزيع العينة على المدارس الثانوية ومراكز الإشراف بمدينة مكة المكرمة

| م | المركز (القطاع) | المدرسة الثانوية | عدد الطلاب المتفوقين | عدد الطلاب العاديين |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الشرق | القيروان | 21 | 20 |
| 2 | الغرب | الإمام السخاوي | 20 | 20 |
| 3 | الوسط | النهروان | 19 | 19 |
| 4 | الشمال | الإمام البيهقي | 21 | 20 |
| 5 | الجنوب | عثمان بن عفان | 19 | 21 |
| المجموع | خمسة مراكز | خمسة مدارس | 100 | 100 |

جدول ( 2)

توزيع العينة على المدارس الثانوية ومراكز الإشراف بمدينة جدة

| م | المركز (القطاع) | المدرسة الثانوية | عدد الطلاب المتفوقين | عدد الطلاب العاديين |
|---|---|---|---|---|
| 1 | النسيم | الفتح | 19 | 21 |
| 2 | الجنوب | ابن البيطار | 21 | 20 |
| 3 | الشرق | ابن حزم | 21 | 19 |
| 4 | الشمال | بدر | 19 | 20 |
| 5 | الوسط | ابن خلدون | 20 | 20 |
| المجموع | خمسة مراكز | خمسة مدارس | 100 | 100 |

وفيما يلي الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

**جدول ( 3 )**

**توزيع عينة الدراسة الكلية حسب**

**المستوى الدراسي والمدينة وفئات العمر ( ن = 400 ) :**

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (100 = ن) | | عاديين مكة (100 = ن) | | متفوقون جدة (100 = ن) | | عاديين جدة (100 = ن) | | المجموع الكلي ( ن = 400 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فئات العمر | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| 15 - 16 سنة | 35 | 8.8 | 47 | 11.8 | 59 | 14.8 | 20 | 5.0 | 161 | 40.3 |
| 17 – 18 سنة | 55 | 13.8 | 47 | 11.8 | 32 | 8.0 | 47 | 11.8 | 181 | 45.3 |
| أكبر من 18 سنة | 10 | 2.5 | 6 | 1.5 | 9 | 2.3 | 33 | 8.3 | 58 | 14.5 |
| المجموع الكلي | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 400 | 100.0 |
| المتوسط الحسابي | 17.09 | | 16.77 | | 16.66 | | 17.84 | | 17.09 | |
| الانحراف المعياري | 1.240 | | 1.145 | | 1.320 | | 1.293 | | 1.329 | |

**جدول ( 4 )**

**توزيع عينة الدراسة الكلية حسب**

**المستوى الدراسي والمدينة والصف الدراسي ( ن = 400 ) :**

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (100 = ن) | | عاديين مكة (100 = ن) | | متفوقون جدة (100 = ن) | | عاديين جدة (100 = ن) | | المجموع الكلي ( ن = 400 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الدراسي | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| الأول | 32 | 8.0 | 77 | 19.3 | 54 | 13.5 | 23 | 5.8 | 186 | 46.5 |
| الثاني | 61 | 15.3 | 17 | 4.3 | 36 | 9.0 | 41 | 10.3 | 155 | 38.8 |
| الثالث | 7 | 1.8 | 6 | 1.5 | 10 | 2.5 | 36 | 9.0 | 59 | 14.8 |
| المجموع الكلي | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 400 | 100.0 |

**جدول ( 5 )**

**توزيع عينة الدراسة الكلية حسب**

**المستوى الدراسي والمدينة ومستوى تعليم الأب ( ن = 400 ) :**

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (100 = ن) | | عاديين مكة (100 = ن) | | متفوقون جدة (100 = ن) | | عاديين جدة (100 = ن) | | المجموع الكلي ( ن = 400 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعليم الأب | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| أمي | 9 | 2.3 | 16 | 4.0 | 7 | 1.8 | 12 | 3.0 | 44 | 11.0 |
| متوسط فأقل | 35 | 8.8 | 35 | 8.8 | 21 | 5.3 | 41 | 10.3 | 132 | 33.0 |

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (ن = 100) | | عاديين مكة (ن = 100) | | متفوقون جدة (ن = 100) | | عاديين جدة (ن = 100) | | المجموع الكلي (ن = 400) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ثانوي | 19 | 4.8 | 25 | 6.5 | 31 | 7.8 | 29 | 7.3 | 105 | 26.3 |
| جامعي | 27 | 6.8 | 9 | 2.3 | 27 | 6.8 | 10 | 2.5 | 73 | 18.3 |
| أعلى من الجامعي | 10 | 2.5 | 14 | 3.5 | 14 | 3.5 | 8 | 2.0 | 46 | 11.5 |
| **المجموع الكلي** | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 400 | 100.0 |

**جدول ( 6 )**

**توزيع عينة الدراسة الكلية حسب**

**المستوى الدراسي والمدينة مستوى تعليم الأم ( ن = 400 ) :**

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (ن = 100) | | عاديين مكة (ن = 100) | | متفوقون جدة (ن = 100) | | عاديين جدة (ن = 100) | | المجموع الكلي (ن = 400) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعليم الأم | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| أمية | 10 | 2.5 | 24 | 6.0 | 19 | 4.8 | 27 | 6.8 | 80 | 20.0 |
| متوسط فأقل | 44 | 11.0 | 40 | 10.0 | 26 | 6.5 | 48 | 12.0 | 158 | 39.5 |
| ثانوي | 20 | 5.0 | 11 | 2.8 | 32 | 8.0 | 14 | 3.5 | 77 | 19.3 |
| جامعي | 19 | 4.8 | 12 | 3.0 | 21 | 5.3 | 8 | 2.0 | 60 | 15.0 |
| أعلى من الجامعي | 7 | 1.8 | 13 | 3.3 | 2 | 0.5 | 3 | 0.8 | 25 | 6.3 |
| **المجموع الكلي** | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 400 | 100.0 |

**جدول ( 7 )**

**توزيع عينة الدراسة الكلية حسب**

**المستوى الدراسي والمدينة ومتوسط دخل الأسرة الشهري ( ن = 400 ) :**

| المستوى الدراسي | متفوقون مكة (ن = 100) | | عاديين مكة (ن = 100) | | متفوقون جدة (ن = 100) | | عاديين جدة (ن = 100) | | المجموع الكلي (ن = 400) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط الدخل الشهري | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| أقل من 3000 ريال | 30 | 7.5 | 38 | 9.5 | 30 | 7.5 | 52 | 13.0 | 150 | 37.5 |
| من 3000 – أقل من 5000 ريال | 23 | 5.8 | 15 | 3.8 | 20 | 5.0 | 16 | 4.0 | 74 | 18.5 |
| من 5000 – أقل من 7000 ريال | 11 | 3.0 | 15 | 3.8 | 13 | 3.3 | 13 | 3.3 | 52 | 13.0 |
| من 7000 – أقل من 9000 ريال | 12 | 3.0 | 7 | 1.8 | 11 | 2.8 | 8 | 2.0 | 38 | 9.5 |
| من 9000 – أقل من 12000 ريال | 11 | 2.8 | 13 | 3.3 | 12 | 3.0 | 5 | 1.3 | 41 | 10.3 |
| من 12000 ريال فأكثر | 13 | 3.3 | 12 | 3.0 | 14 | 3.5 | 6 | 1.5 | 45 | 11.3 |
| المجموع الكلي | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 100 | 25.0 | 400 | 100.0 |

## رابعاً: أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (1985م).

ثانياً: مقياس مفهوم الذات للمراهقين ، إعداد الباحث ( 1429هـ).

ثالثاً: مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين، إعداد الباحث (1429هـ).

### أولاً: مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية ، إعداد الريحاني (1985).

يتكون هذا المقياس في صورته الأجنبية من إحدى عشرة فكرة غير عقلانية وضعها البرت إليس، وقام الريحاني (1985) ببناء هذا المقياس وتقنيته على البيئة الأردنية وأضاف فكرتين غير عقلانيتين يرى أنهما منتشرتان في المجتمعات العربية وهما:

1- ينبغي للشخص أن يتصف بالجدية والرسمية في معاملة الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة.

2- لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته بالمرأة.

وبذلك يتكون هذا المقياس من (13) فكرة فرعية تشتمل كل منها على أربع فقرات نصفها إيجابي يتفق مع الفكرة، ونصفها الآخر سلبي يختلف معها ويناقضها ووزعت فقرات المقياس الـ 52 على الأفكار التي تعبر عنها بترتيب معين يضمن تباعد الفقرات التي تقيس البعد الواحد، وذلك حسب الجدول رقم (8):

جدول ( 8 )

توزيع عبارات المقياس على الأفكار الثلاث عشر

| رقم الفكرة | مضمون الفكرة | أرقام الفقرات التي تقيسها |
|---|---|---|
| الأولى | من الضروري أن يكون الشخص محبوباً من كل المحيطين به **(طلب الاستحسان من الجميع )** | 1- 14-27-40 |
| الثانية | يجب على الفرد أن يكون كفء أو منجزاً بدرجة عالية حتى يكن اعتباره شخصاً مهماً. **(ابتغاء الكمال الشخصي).** | 2-15-28-41 |
| الثالثة | بعض الناس أشرار وجبناء يستحقون العقاب والتوبيخ **(اللوم القاسي للذات والآخرين).** | 3-16-29-42 |
| الرابعة | إن من المصائب الكبرى أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد **(الاعتقاد لتوقع الكوارث)** | 4-17-30-43 |
| الخامسة | المصائب والتعاسة تعود أسبابها للظروف الخارجية **(التهور الانفعالي )** | 5-18-31-44 |
| السادسة | الأشياء المخيفة تستدعي الاهتمام الكبير بها بشكل دائم **(القلق الزائد )** | 6-19-32-45 |
| السابعة | من الأفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها **(تجنب الصعوبات والمسئوليات)** | 7-20-33-46 |
| الثامنة | يجب اعتماد الشخص على الآخرين، وأن يكون هناك من أقوى منه ليعتمد عليه **( الاعتماد على الآخرين ).** | 8-21-34-47 |
| التاسعة | الأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر ولا يمكن تجاهلها أو استئصالها. **( الشعور بالعجز).** | 9-22-35-48 |
| العاشرة | ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل واضطرابات **( الانزعاج لمشاكل الآخرين).** | 10-23-36-49 |
| الحادية عشر | يوجد حل دائم ومثالي لكل مشكلة لابد من إيجاده **(ابتغاء الحلول الكاملة )** | 11-24-37-50 |
| الثانية عشر | ينبغي للشخص أن يتصف بالجدية الرسمية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس **(الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين)** | 12-25-38-51 |
| الثالثة عشر | لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة **(الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة)** | 13-26-39-52 |

**طريقة الإجابة على المقياس:**

تكون الإجابة عن فقرات المقياس المكونة من 52 فقرة إما بنعم وذلك حينما يوافق المفحوص على العبارة ويقبلها، أو بلا حينما لا يوافق المفحوص على العبارة.

**طريقة تصحيح المقياس:**

1 تعطى القيمة 2 للإجابة التي تدل على قبول المفحوص للفكرة غير العقلانية، وتعطى القيمة 1 للإجابة التي تدل على رفض المفحوص للفكرة غير العقلانية ، ويعكس ميزان الدرجات بالنسبة للعبارات العكسية (التي تختلف مع الفكرة غير العقلانية).

2- الدرجة الدنيا على كل بعد من الأبعاد الـــ 13 هي 4 درجات، وهي قيمة تعبر عن درجة عالية من التفكير العقلاني وتنم عن رفض تام لتلك الفكرة غير العقلانية.

3- الدرجة العليا على كل من الأبعاد الـــ 13 هي 8 درجات، وهي تعبر عن درجة عالية من التفكير غير العقلاني وتنم عن قبول مطلق للفكرة غير العقلانية.

1 -الدرجة الكلية تتراوح بين 52 درجة كحد أدنى (وهي تعبر عن رفض المفحوص لجميع الأفكار غير العقلانية التي يمثلها المقياس ) و104 درجات كحد أعلى (وهي تعبر عن قبول المفحوص لجميع الأفكار غير العقلانية التي يمثلها المقياس).

**استخدام المقياس:**

يستخدم هذا المقياس في أغراض تشخيصية، فهو يكشف عن الأفكار غير العقلانية التي يتمسك بها الفرد ويؤيدها وتؤثر في تقويمه للأحداث الخارجية وبالتالي تعتبر مسئولة عن اضطرابه النفسي وفقاً لأحدث النظريات السلوكية المعرفية.

**صدق المقياس:**

قام الريحاني (1985م) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، وتبين أن المقياس يتمتع بدلالا ت صدق منطقي حيث بلغت نسبة الاتفاق (90%) بين المحكمين وذلك على صدق الفقرات في قياس البعد

الذي وضعت لقياسه، كما ثبت أنه يتمتع بدلالتي صدق تجريبية ظهرت في قدرة المقياس على التمييز بين العصابيين والأسوياء حيث دل تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات العصابيين ومتوسط درجات الأسوياء على الدرجة الكلية للمقياس.

كذلك دلت نتائج التحليل التمييزي على أن جميع أبعاد الاختبار تتصف بالقدرة على التمييز بين الأسوياء والعصابيين حيث تراوحت قيم (ف) لمعاملات التمييز بين (3.94 و 117.3) بمستويات دلالة إحصائية تراوحت بين (0.05 و 0.01).

أيضاً قام الشيخ (1986) بعرض بنود المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس (80%) ، وبلغت نسبة الاتفاق بين طلاب وطالبات البكالوريوس والليسانس (90%).

وبينت نتائج الدراسة التي قام بها فرح وآخرون (1993) أن المقياس أظهر القدرة على التمييز بين فئتين من ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض، وهذا يدل على صدق المقياس.

كذلك قام الأسمري (1999م) بعرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين تكونت من (14) متخصصاً في قسم علم النفس بجامعة أم القرى وكلية المعلمين في كل من مكة المكرمة والطائف، وعدد من العاملين بقسم إرشاد الطلاب بإدارة تعليم مكة المكرمة إضافة إلى عدد من المتخصصين في الإرشاد بمستشفى الملك عبد العزيز بجدة.

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على مناسبة العبارات ووضوح صياغتها ما بين 91.7% و 96% أيضاً تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس من حيث الحكم على كل عبارة هل هي عقلانية أم غير عقلانية ما بين 85.7% و 100%.

**ثبات المقياس:**

قام الريحاني (1985م) بحساب الثبات عن طريق:

إعادة الاختبار، وتراوحت معاملات الثبات للدرجات الفرعية ما بين (0.45 و 0.83) بمتوسط مقداره (0.70).

وحينما حسب معامل الثبات على أساس الدرجة الكلية للمقياس بلغ معامل الثبات (0.85).

كذلك تم حساب معاملات الثبات عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس الـ 13 ما بين (0.54 و 0.91) بمتوسط مقداره (0.79).

أما معامل الثبات المحسوب على أساس الدرجة الكلية فبلغ (0.92) . وبلغ معامل الارتباط في دراسة الشيخ (1986م) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.91) وذلك بفاصل زمني مقداره 15 يوماً بين التطبيقين.

كذلك قام الأسمري (1991م) بحساب معامل الثبات عن طريق:

التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الثبات (0.66) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون لاستجابات مجموعتي الدراسة تراوح معامل الثبات بين (0.80 و 0.85).

وقد تم تقنين المقياس على البيئة المحلية، وأُستخ دم في عدة دراسات محلية سابقة كدراسة جحلان (1416هـ)، ودراسة الأسمري (1999م)، ودراسة المحمدي (1424هـ)، مما يجعل الباحث يستخدم المقياس باطمئنان نظراً لما يتمتع به من مستوى عالي من الصدق والثبات، ولتطابق المجتمع المحلي لعينات الدراسات المذكورة آنفاً والدراسة الحالية.

**صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

حرصاً من الباحث للتأكد من توفر الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية، فقد قام بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها ( 50) طالباً من نفس مجتمع الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالتالي:

**أولاً: الصدق :**

**للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي، وذلك على جانبين :**

أ – ارتباط كل عبارة مع الفكرة التابعة لها ومع المقياس ككل، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

**جدول ( 9)**

**قيم الاتساق الداخلي* لعبارات**

**مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية مع الأفكار ومع المقياس الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن= 50 ) :**

| القيمة الارتباطية بين : | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة1 | للعبارة14 | للعبارة 27 | للعبارة 40 | للفكرة01 |
| للمقياس | **0.418 | **0.587 | **0.419 | **0.567 | **0.633 |
| الفكرة01 | **0.622 | **0.604 | **0.621 | **0.607 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة2 | للعبارة15 | للعبارة 28 | للعبارة 41 | للفكرة02 |
| للمقياس | **0.723 | **0.545 | **0.533 | **0.565 | **0.634 |
| الفكرة02 | **0.653 | **0.671 | **0.677 | **0.741 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة3 | للعبارة16 | للعبارة 29 | للعبارة 42 | للفكرة03 |
| للمقياس | **0.601 | **0.563 | **0.452 | **0.524 | **0.452 |
| الفكرة03 | **0.737 | **0.648 | **0.673 | **0.618 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة4 | للعبارة17 | للعبارة 30 | للعبارة 43 | للفكرة04 |
| للمقياس | **0.589 | **0.555 | **0.460 | **0.559 | **0.666 |
| الفكرة04 | **0.655 | **0.670 | **0.613 | **0.676 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة5 | للعبارة18 | للعبارة 31 | للعبارة 44 | للفكرة05 |
| للمقياس | **0.500 | **0.614 | **0.668 | **0.576 | **0.636 |
| الفكرة05 | **0.673 | **0.622 | **0.744 | **0.660 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة6 | للعبارة19 | للعبارة 32 | للعبارة 45 | للفكرة06 |
| للمقياس | **0.513 | **0.587 | **0.572 | **0.547 | **0.762 |
| الفكرة06 | **0.656 | **0.461 | **0.462 | **0.465 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة7 | للعبارة20 | للعبارة 33 | للعبارة 46 | للفكرة07 |
| للمقياس | **0.689 | **0.562 | **0.625 | **0.545 | **0.458 |
| الفكرة07 | **0.600 | **0.649 | **0.692 | **0.673 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة8 | للعبارة21 | للعبارة 34 | للعبارة 47 | للفكرة08 |
| للمقياس | **0.550 | **0.465 | **0.640 | **0.607 | **0.558 |
| الفكرة08 | **0.696 | **0.627 | **0.629 | **0.641 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة9 | للعبارة22 | للعبارة 35 | للعبارة 48 | للفكرة09 |
| للمقياس | **0.603 | **0.601 | **0.522 | **0.507 | **0.469 |
| الفكرة09 | **0.466 | **0.653 | **0.664 | **0.662 | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة10 | للعبارة23 | للعبارة 36 | للعبارة 49 | للفكرة10 |
| للمقياس | **0.542 | **0.494 | **0.616 | **0.559 | **0.646 |

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ) .

| القيمة الارتباطية بين : | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفكرة10 | 0.686** | 0.645** | 0.500** | 0.631** | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة11 | للعبارة24 | للعبارة 37 | للعبارة 50 | للفكرة11 |
| للمقياس | 0.612** | 0.482** | 0.419** | 0.498** | 0.689** |
| الفكرة11 | 0.692** | 0.671** | 0.671** | 0.537** | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة12 | للعبارة25 | للعبارة 38 | للعبارة 51 | للفكرة12 |
| للمقياس | 0.532** | 0.429** | 0.654** | 0.629** | 0.659** |
| الفكرة12 | 0.609** | 0.631** | 0.643** | 0.631** | – |
| الدرجة الكلية لـــ | للعبارة13 | للعبارة26 | للعبارة 39 | للعبارة 52 | للفكرة13 |
| للمقياس | 0.581** | 0.683** | 0.581** | 0.585** | 0.653** |
| الفكرة13 | 0.6183** | 0.664** | 0.683** | 0.688** | – |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين العبارات والأفكار تتراوح بين (0.461) للعبارة رقم (19) مع الفكرة السادسة وبين (0.744) للعبارة رقم (31) مع الفكرة الخامسة.

أما قيم الارتباط بين العبارات والمقياس ككل فقد تراوحت بين (0.418) للعبارة رقم (1) وبين ( 0.723) للعبارة رقم (2) مع المقياس ككل.

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين كل عبارة والفكرة التابعة لها وبين العبارات والمجموع الكلي للمقياس كانت تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، إذ كانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( 0.01 ).

ب – ارتباط كل فكرة مع الأفكار الأخرى ومع المقياس ككل، والجدول رقم ( 10) يوضح ذلك .

**جدول ( 10 )**

**قيم الاتساق الداخلي* لأبعاد مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن= 50 ) :**

| رقم الفكرة | الفكرة01 | الفكرة02 | الفكرة03 | الفكرة04 | الفكرة05 | الفكرة06 | الفكرة07 | الفكرة08 | الفكرة09 | الفكرة10 | الفكرة11 | الفكرة12 | الفكرة13 | درجة المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفكرة01 | - | 0.754** | 0.602** | 0.735** | 0.606** | 0.764** | 0.824** | 0.694** | 0.612** | 0.619** | 0.617** | 0.679** | 0.670** | 0.633** |
| الفكرة02 | - | - | 0.617** | 0.649** | 0.675** | 0.605** | 0.672** | 0.642** | 0.690** | 0.692** | 0.647** | 0.678** | 0.611** | 0.834** |
| الفكرة03 | - | - | - | 0.678** | 0.689** | 0.674** | 0.627** | 0.652** | 0.610** | 0.612** | 0.648** | 0.633** | 0.614** | 0.752** |
| الفكرة04 | - | - | - | - | 0.604** | 0.676** | 0.600** | 0.618** | 0.671** | 0.667** | 0.602** | 0.603** | 0.651** | 0.766** |
| الفكرة05 | - | - | - | - | - | 0.664** | 0.621** | 0.716** | 0.628** | 0.601** | 0.642** | 0.615** | 0.646** | 0.736** |
| الفكرة06 | - | - | - | - | - | - | 0.656** | 0.615** | 0.615** | 0.642** | 0.654** | 0.642** | 0.698** | 0.862** |
| الفكرة07 | - | - | - | - | - | - | - | 0.722** | 0.688** | 0.643** | 0.612** | 0.683** | 0.624** | 0.958** |
| الفكرة08 | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.826** | 0.606** | 0.630** | 0.612** | 0.635** | 0.958** |
| الفكرة09 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.684** | 0.631** | 0.655** | 0.651** | 0.969** |
| الفكرة10 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.613** | 0.612** | 0.646** | 0.946** |
| الفكرة11 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.637** | 0.644** | 0.689** |
| الفكرة12 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.642** | 0.859** |
| الفكرة13 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.753** |
| درجة المقياس | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ) .

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين كل فكرة والأفكار الأخرى تتراوح بين (0.604) لارتباط الفكرة الرابعة مع الفكرة الخامسة، وبين (0.826) لارتباط الفكرة الثامنة مع الفكرة التاسعة.

أما قيم الارتباط بين الأفكار والمجموع الكلي للمقياس فتراوحت بين (0.633) بالنسبة لارتباط الفكرة الأولى مع المقياس ككل وبين (0.969) بالنسبة لارتباط الفكرة التاسعة مع المقياس ككل.

ويتضح كذلك من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين الأفكار مع بعضها وبينها وبين المجموع الكلي للمقياس كانت تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، إذ كانت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

## ثانياً: الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحث بما يلي:

### أولاً: إعادة تطبيق الاختبار:

طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية ثم أعاد التطبيق بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعان، ووجد أن معامل الثبات (0.7921) وهو معامل ثبات جيد.

**ثانياً: قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية** على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت النتائج كما في الجدول رقم (11) .

**جدول ( 11)**

**قيم الثبات الكلي لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية**

**والمحسوبة بطريقتي ( آلفا كرونباخ ) والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ) :**

| عدد بنود المقياس | | | الثبات بطريقة لفا كرونباخ | الثبات بطريقة التجزئة النصفية : | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | للجزء 1 | للجزء 2 | | ارتباط الجزأين | سبيرمان بروان | جتمان | آلفا للجزء1 | آلفا للجزء2 |
| 52 | 26 | 26 | 0.7880 | 0.6258 | 0.7698 | 0.7642 | 0.6033 | 0.6975 |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات بطريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

**ثانياً: مقياس مفهوم الذات للمراهقين، إعداد الباحث (1429هـ):**

**مقدمة :**

على الرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات، وعلى الرغم من وجود عدة مقاييس تقيس مفهوم الذات، إلا أن الباحث رأى القيام ببناء مقياس لمفهوم الذات وذلك للمبررات التالية:

1 - أغلب المقاييس التي تقيس مفهوم الذات هي مقاييس أجنبية أو عربية وقُنت على البيئة السعودية، وبناء المقياس في نفس البيئة التي سوف تطبق فيها الدراسة يفوق مجرد التقنين، وتكون نتائجه أصدق وأدق في التشخيص.

2 - المقاييس المحلية التي أُعدت في البيئة المحلية قديمة، ومع تسارع النمو المجتمعي في كافة المجالات نجد الكثير من الفروق في المفاهيم بصفة عامة وفي المفاهيم النفسية على وجه الخصوص لدى أفراد المجتمع بين الزمن الذي أُعدت فيه تلك المقاييس وبين الزمن الحاضر الذي سوف تُطبق فيه الدراسة الحالية مما يؤثر على نوع ودقة الاستجابة التي سيخرج بها الباحث من المفحوصين.

3 - المقياس الحالي ركز فيه الباحث على المراهقين، الذين هم عينة الدراسة، وكان اختيار الباحث للعبارات منصباً نحو فئة المراهقين بصفة خاصة، مما يعطي المقياس صدقاً أفضل.

**خطوات بناء المقياس:**

-قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية لبعض الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات ومراجعة الكثير من الكتب والأدبيات التي تتحدث عن مفهوم الذات ، وكذلك على مجموعة من مقاييس مفهوم الذات مثل زهران (1985م)، منسي ( 1407هـ)، الصيرفي (1408هـ).

-في ضوء ذلك قام الباحث بتحديد عدداً من الأبعاد التي تحيط بمفهوم الذات لدى المراهقين وعرف كل بُعد.

-صاغ الباحث ستة أسئلة ذات إجابات مفتوحة تغطي أبعاد المقياس، وقام بتوزيع الأسئلة على عينة استطلاعية وقدرها (50) طالباً من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة.

- خرج الباحث من الدراسة الاستطلاعية بعددٍ كبير من العبارات تجاوزت (155) عبارة.
- بعد استبعاد بعض العبارات وحذف البعض الآخر سواء المتشابه أو المكرر صاغ الباحث تحت كل بعد من الأبعاد السابقة عدداً من العبارات التي تقيس مفهوم الذات حول ذلك البُعد، وكان المقياس في صورته الأولية يحتوي على (84) عبارة. انظر الملحق رقم (2).
- عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عددٍ من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة أم القرى، للحكم على مدى انتماء كل عبارة للبعد المنتمية إليه، وللحكم على مناسبة صياغة العبارة ووضوحها، ولإضافة أو تعديل بعض العبارات . انظر الملحق رقم ( 6 ).

-طبق الباحث المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية من نفس مجتمع البحث، وقدرها (50) طالب، لاستجلاء مدى وضوح العبارات لأفراد العينة الاستطلاعية، كما طلب منهم إضافة أو تعديل عبارات يرون ضرورة إضافتها أو تعديلها، ولحساب صدق وثبات المقياس.

- من خلال ما خرج به الباحث من ملاحظات المحكمين، وأفراد العينة الاستطلاعية، وحساب الصدق والثبات بالإضافة إلى خبرته الشخصية، وبعد حذف بعض العبارات وتعديل البعض الآخر صاغ الباحث المقياس في صورته النهائية بعدد (81) عبارة موزعة على (6) أبعاد كل بعد يقيس مجالاً من مجالات مفهوم الذات. انظر الملحق رقم (3).

**وصف المقياس:**

قام الباحث بإعداد وبناء مقياس يقيس مفهوم الذات لدى المراهقين في البيئة

السعودية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (81) عبارة موزعة على (6) أبعاد كل بعد يقيس مجالاً من مجالات مفهوم الذات، وذلك على النحو التالي:

جدول (12)

أبعاد مقياس مفهوم الذات والعبارات تحت كل بُعد

| م | البعد | أرقام الفقرات التي تقيس البعد | العدد |
|---|---|---|---|
| 1 | الذات الجسمية | 1 ، 2 ، 7 ، 18، 23، 24، 37، 45، 47، 51، 63، 64، 67، 68، 73، 76، 78. | 17 |
| 2 | الذات العقلية | 3، 4 ، 6 ، 17، 25، 28، 31، 38 ،50 ، 52. | 10 |
| 3 | الذات الانفعالية | 5، 9 ، 11، 20، 30 ، 32، 33، 36 ، 57. | 9 |
| 4 | الذات الخلقية | 8، 12، 13، 19، 29، 34، 35، 39، 53، 58. | 10 |
| 5 | الذات الأسرية | 14، 15، 16 ، 27، 41، 42، 46، 48، 49، 54، 55، 59، 65، 69، 70، 71. | 16 |
| 6 | الذات الاجتماعية | 10، 21، 22، 26، 40 ، 43، 44، 56، 60، 61، 62، 66، 72، 74، 75، 77، 79، 80 ، 81. | 19 |

وقد توزعت العبارة بين عبارات موجبة وعددها ( 40) عبارة هي [1، 2، 3، 4 ، 5، 11، 12، 13، 14، 15، 21، 22، 23، 24، 25، 31، 32، 33، 34، 35، 41، 42، 43، 44، 45، 51 ، 52 ، 53، 54، 55، 61، 62، 63، 64، 65، 71، 72، 73، 74، 75. ].

وعبارات سالبة وعددها (41) عبارة هي [6، 7 ، 8، 9 ، 10 ، 16 ، 17، 18، 19، 20، 26، 27، 28، 29، 30، 36، 37، 38، 39، 40، 46، 47، 48، 49، 50، 56 ، 57، 58، 59، 60، 66، 67، 68، 69 ، 70، 76، 77، 78، 79، 80، 81].

**طريقة الإجابة على المقياس:**

تكون الإجابة على المقياس كالتالي:

1 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (تنطبق ).

2 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة ) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (تنطبق بدرجة متوسطة ).

3 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه ) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (لا تنطبق).

**تصحيح المقياس:**

المقياس ثلاثي متدرج تتراوح الدرجة فيه من (3) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص إلى (1) درجة واحدة حين لا تنطبق العبارة على المفحوص، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان التصحيح با لنسبة للعبارات السالبة، بحيث يأخذ المفحوص (1) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة، ويأخذ (3) درجات حين لا تنطبق عليه العبارة، كما في الجدول التالي:

جدول (13)

ميزان تقدير الدرجات على مقياس مفهوم الذات للمراهقين

| اتجاه العبارة | مقياس مفهوم الذات للمراهقين | | |
|---|---|---|---|
| العبارات الموجبة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
| | 3 | 2 | 1 |
| العبارات السالبة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
| | 1 | 2 | 3 |

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين ( 243) درجة لمن لديه مفهوم ذات إيجابي مرتفع و (81) درجة لمن لديه مفهوم ذات سلبي منخفض.

**صدق المقياس:**

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

**أولاً: صدق المحكمين:**

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم علم النفس بجامعة أم القرى ، لإعطاء ملاحظتهم سواء من حيث انتماء العبارات للإبعاد أو من حيث مناسبة ووضوح صياغة العبارات، ولإضافة وتعديل بعض العبارات، وقد قام الباحث بحذف عبارات محدودة جداً وإعادة صياغة للبعض الآخر والتي قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن (80%).

**ثانياً: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي وذلك على جانبين :**

أ – ارتباط كل عبارة مع البعد التابعة له ومع المقياس ككل، والجدول رقم (14 أ – ب) يوضح ذلك.

جدول ( 14– أ )

قيم الاتساق الداخلي* لعبارات مقياس مفهوم الذات للمراهقين مع الأبعاد ومع المقياس الكلي ( الأبعاد 1 – 3 ) لعينة الدراسة الاستطلاعية ( 50 = ن ) :

| مسلسل العبارة | ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـــ | | | | | | مسلسل العبارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البعد1 | المقياس | البعد2 | المقياس | البعد3 | المقياس | |
| 1 | **0.496 | **0.598 | **0.597 | **0.695 | **0.467 | **0.624 | 1 |
| 2 | **0.557 | **0.543 | **0.596 | **0.605 | **0.585 | **0.657 | 2 |
| 3 | **0.593 | **0.643 | **0.406 | **0.651 | **0.436 | **0.613 | 3 |
| 4 | **0.535 | **0.663 | **0.577 | **0.689 | **0.693 | **0.698 | 4 |
| 5 | **0.574 | **0.519 | **0.468 | **0.695 | **0.563 | **0.647 | 5 |
| 06 | **0.618 | **0.646 | **0.684 | **0.606 | **0.615 | **0.679 | 06 |
| 07 | **0.616 | **0.680 | **0.621 | **0.679 | **0.640 | **0.690 | 07 |
| 08 | **0.613 | **0.724 | **0.625 | **0.654 | **0.542 | **0.655 | 08 |
| 09 | **0.637 | **0.822 | **0.590 | **0.679 | **0.793 | **0.696 | 09 |
| 10 | **0.614 | **0.454 | **0.577 | **0.643 | – | – | 10 |
| 11 | **0.531 | **0.636 | – | – | – | – | 11 |
| 12 | **0.530 | **0.648 | – | – | – | – | 12 |
| 13 | **0.619 | **0.646 | – | – | – | – | 13 |
| 14 | **0.696 | **0.501 | – | – | – | – | 14 |
| 15 | **0.579 | **0.542 | – | – | – | – | 15 |
| 16 | **0.517 | **0.615 | – | – | – | – | 16 |
| 17 | **0.514 | **0.673 | – | – | – | – | 17 |
| درجة البعد | – | **0.765 | – | **0.599 | – | **0.590 | درجة البعد |

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ).

جدول ( 14 – ب)

قيم الاتساق الداخلي* لعبلوات مقياس مفهوم الذات للمراهقين مع الأبعاد ومع المقياس الكلي ( الأبعاد 4 – 6 ) لعينة الدراسة الاستطلاعية ( 50 = ن ) :

| مسلسل العبارة | ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـــ | | | | | | مسلسل العبارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المقياس | البعد6 | المقياس | البعد5 | المقياس | البعد4 | |
| 1 | **0.696** | **0.647** | **0.513** | **0.473** | **0.643** | **0.453** | **1** |
| 2 | **0.783** | **0.667** | **0.739** | **0.570** | **0.747** | **0.412** | **2** |
| 3 | **0.579** | **0.685** | **0.655** | **0.449** | **0.692** | **0.651** | **3** |
| 4 | **0.424** | **0.732** | **0.769** | **0.473** | **0.879** | **0.668** | **4** |
| 5 | **0.688** | **0.732** | **0.816** | **0.573** | **0.679** | **0.668** | **5** |
| 06 | **0.545** | **0.485** | **0.406** | **0.581** | **0.759** | **0.417** | **06** |
| 07 | **0.730** | **0.590** | **0.453** | **0.650** | **0.603** | **0.622** | **07** |
| 08 | **0.738** | **0.596** | **0.514** | **0.587** | **0.562** | **0.465** | **08** |
| 09 | **0.754** | **0.679** | **0.648** | **0.600** | **0.693** | **0.436** | **09** |
| 10 | **0.699** | **0.654** | **0.738** | **0.673** | **0.449** | **0.595** | **10** |
| 11 | **0.603** | **0.750** | **0.573** | **0.621** | – | – | **11** |
| 12 | **0.689** | **0.876** | **0.456** | **0.614** | – | – | **12** |
| 13 | **0.534** | **0.716** | **0.509** | **0.451** | – | – | **13** |
| 14 | **0.679** | **0.685** | **0.414** | **0.525** | – | – | **14** |
| 15 | **0.668** | **0.591** | **0.396** | **0.477** | – | – | **15** |
| 16 | **0.611** | **0.666** | **0.357** | **0.474** | – | – | **16** |
| 17 | **0.675** | **0.694** | – | – | – | – | **17** |
| 18 | **0.679** | **0.785** | – | – | – | – | **18** |
| 19 | **0.605** | **0.488** | – | – | – | – | **19** |
| درجة البعد | **0.724** | – | **0.743** | – | **0.631** | – | **درجة البعد** |

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (0.406) لارتباط العبارة (6) مع بعد الذات العقلية وبين (0.876) لارتباط العبارة رقم (66) مع بعد الذات الاجتماعية.

أما قيم ارتباط العبارات مع المجموع الكلي للمقياس فتراوحت بين

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ).

(0.357) لارتباط العبارة (71) مع المقياس ككل وبين (0.879) لارتباط العبارة (19) مع المقياس ككل .

ب – ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع المجموع الكلي للمقياس، والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول ( 15 )

قيم الاتساق الداخلي* لأبعاد مقياس مفهوم الذات للمراهقين

ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن= 50 ) :

| البعد | البعد1 | البعد2 | البعد3 | البعد4 | البعد5 | البعد6 | درجة المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد1 | – | 0.756** | 0.754** | 0.756** | 0.625** | 0.617** | 0.765** |
| البعد2 | – | – | 0.516** | 0.674** | 0.768** | 0.693** | 0.599** |
| البعد3 | – | – | – | 0.538** | 0.550** | 0.679** | 0.590** |
| البعد4 | – | – | – | – | 0.574** | 0.790** | 0.631** |
| البعد5 | – | – | – | – | – | 0.569** | 0.743** |
| البعد6 | – | – | – | – | – | – | 0.724** |
| درجة المقياس | – | – | – | – | – | – | – |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها تراوحت بين (0.516) لارتباط البعد الثاني بالبعد الثالث، وبين (0.790) لارتباط البعد الرابع بالبعد السادس.

أما قيم الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي للمقياس فتراوحت بين (0.0590) لارتباط البعد الثالث للمقياس وبين (0.0765) لارتباط البعد الأول للمقياس الكلي.

ويتضح من الجداول السابقة أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها والمقياس الكلي وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض والمقياس ككل جميعها قيم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ).

## ثانياً الثبات:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

**أولاً: طريقة إعادة الاختبار:**

أعاد الباحث تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فوجد أن معامل الثبات (0.8451).

**ثانياً: حساب الثبات عن طريق معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية** والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول ( 16 )**

**قيم الثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات للمراهقين**

**والمحسوبة بطريقتي ( آلفا كرونباخ ) والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ) :**

| عدد بنود المقياس | | | الثبات بطريقة الفا كرونباخ | الثبات بطريقة التجزئة النصفية : | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | للجزء 1 | للجزء 2 | | ارتباط الجزأين | سبيرمان بروان | جتمان | آلفا للجزء1 | آلفا للجزء2 |
| 81 | 41 | 40 | 0.7725 | 0.4509 | 0.6215 | 0.6214 | 0.6773 | 0.6679 |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات بطريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

## ثالثاً: مقياس دافعية الانجاز، إعداد الباحث (1429هـ):

عند بناء مقياس دافعية الانجاز قام الباحث بنفس خطوات بناء مقياس مفهوم الذات، وكانت المبررات هي نفسها التي دعت الباحث إلى بناء مقياس دافعية الانجاز عند المراهقين.

**وصف المقياس:**

قام الباحث بإعداد وبناء مقياس يقيس دافعية الإنجاز لدى المراهقين في البيئة السعودية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (80) عبارة موزعة على (10) أبعاد كل بعد يقيس مجالاً من مج الات دافعية الإنجاز، وذلك على النحو التالي:

جدول (17)

أبعاد مقياس دافعية الانجاز والعبارات تحت كل بعد

| م | البعد | أرقام الفقرات التي تقيس البعد | العدد |
|---|---|---|---|
| 1 | السعي نحو التفوق | 1، 10، 19 ، 28، 39، 45، 60، 70. | 8 |
| 2 | التخطيط للمستقبل | 6 ، 16، 26 ، 29، 40 ، 56، 65، 74. | 8 |
| 3 | المثابرة والنضال | 2، 11، 20، 30، 41، 51، 61، 71. | 8 |
| 4 | أداء الأعمال بسرعة وإتقان | 7، 17، 21، 27، 31، 46، 57، 62، 66، 75. | 10 |
| 5 | الشعور بالمسئولية | 3، 12، 32، 44، 52، 72. | 6 |
| 6 | الثقة بالنفس وامتلاك القدرة | 8، 18، 36، 47، 58، 76. | 6 |
| 7 | المكافآت المادية والمعنوية | 4، 13، 22، 37، 48، 53، 63، 79. | 8 |
| 8 | المنافسة | 9، 24، 34، 42، 49، 59، 68، 77. | 8 |
| 9 | الاستقلال | 5، 14، 23، 38، 50، 54، 69، 80. | 8 |
| 10 | التغلب على العوائق والصعوبات | 15، 25، 33، 35، 43، 55، 64، 67، 73، 78. | 10 |

وقد توزعت العبارة بين عبارات موجبة وعددها ( 46) عبارة هي:

[1، 2، 3 ، 4 ، 5، 10، 11، 12، 13، 14، 19، 20، 21، 22، 23، 28، 29، 30، 31، 32، 37، 38، 39، 40 ، 41، 46، 47، 48، 49، 50، 55، 56، 57، 58، 59، 64، 65، 66، 67، 68، 73، 74، 75، 76، 77، 78 ].

وعبارات سالبة وعددها (34) عبارة هي [6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 15، 16، 17، 18، 24، 25، 26، 27، 33، 34، 35، 36، 42، 43، 44، 45، 51، 52، 53، 54، 60، 61، 62، 63، 69، 70، 71، 72، 79، 80 ].

**طريقة الإجابة على المقياس:**

**تكون الإجابة على المقياس كالتالي:**

1 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (تنطبق ).

2 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة ) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (تنطبق بدرجة متوسطة ).

3 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه ) يضع علامة ( √ ) تحت العمود (لا تنطبق).

**تصحيح المقياس:**

المقياس ثلاثي متدرج تتراوح الدرجة فيه من (3) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص إلى (1) درجة واحدة حين لا تنطبق العبارة على المفحوص، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السالبة، بحيث يأخذ المفحوص (1) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة، ويأخذ (3) درجات حين لا تنطبق عليه العبارة، كما في الجدول التالي:

جدول ( 18)

ميزان تقدير الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين

| اتجاه العبارة | مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين | | |
|---|---|---|---|
| العبارات الموجبة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
| | 3 | 2 | 1 |
| العبارات السالبة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
| | 1 | 2 | 3 |

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين ( 240) درجة لمن لديه دافعية مرتفعة للإنجاز و(80) درجة لمن لديه دافعية منخفضة للإنجاز .

**صدق المقياس:**

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

**أولاً: صدق المحكمين:**

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم علم النفس بجامعة أم القرى ، لإعطاء ملاحظاتهم سواء من حيث انتماء العبارات للإبعاد أو من حيث مناسبة ووضوح صياغة العبارات، أو لإضافة وتعديل بعض العبارات، وقد قام الباحث بحذ ف عبارات محدودة جداً وإعادة صياغة للبعض الآخر والتي قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن (80%). انظر الملحق رقم (6).

**ثانياً: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي وذلك على جانبين :**

أ – ارتباط كل عبارة مع البعد التابعة له ومع المقياس ككل، والجدول رقم (19 أ – ب) يوضح ذلك .

جدول ( 19 – أ)

قيم الاتساق الداخلي* لعبارات مقياس دافعية الإنجاز عند المراهقين مع الأبعاد ومع المقياس الكلي

( الأبعاد 1 – 5 ) لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ) :

| مسلسل العبارة | ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـــ | | | | | | | | | | مسلسل العبارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البعد1 | المقياس | البعد2 | المقياس | البعد3 | المقياس | البعد4 | المقياس | البعد5 | المقياس | |
| 1 | 0.332** | 0.647** | 0.503** | 0.604** | 0.793** | 0.659** | 0.482** | 0.684** | 0.522** | 0.626** | 1 |
| 2 | 0.471** | 0.667** | 0.513** | 0.621** | 0.742** | 0.662** | 0.636** | 0.585** | 0.542** | 0.692** | 2 |
| 3 | 0.307** | 0.659** | 0.357** | 0.525** | 0.799** | 0.689** | 0.640** | 0.561** | 0.499** | 0.643** | 3 |
| 4 | 0.445** | 0.410** | 0.492** | 0.791** | 0.601** | 0.665** | 0.680** | 0.508** | 0.624** | 0.599** | 4 |
| 5 | 0.371** | 0.673** | 0.576** | 0.759** | 0.635** | 0.603** | 0.612** | 0.590** | 0.596** | 0.586** | 5 |
| 06 | 0.576** | 0.557** | 0.527** | 0.633** | 0.479** | 0.650** | 0.716** | 0.621** | 0.560** | 0.515** | 06 |
| 07 | 0.461** | 0.601** | 0.541** | 0.507** | 0.433** | 0.646** | 0.571** | 0.609* | – | – | 07 |
| 08 | 0.406** | 0.458** | 0.655** | 0.779** | 0.645** | 0.600** | 0.516** | 0.790** | – | – | 08 |
| 09 | – | – | – | – | – | – | 0.645** | 0.730** | – | – | 09 |
| 10 | – | – | – | – | – | – | 0.693** | 0.668** | – | – | 10 |
| البعد | – | 0.646** | – | 0.633** | – | 0.649** | – | 0.729** | – | 0.602** | البعد |

جدول (19 – ب)

قيم الاتساق الداخلي* لعبارات مقياس دافعية الإنجاز عند المراهقين مع الأبعاد ومع المقياس الكلي

( الأبعاد 6 – 10 ) لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ) :

| مسلسل العبارة | ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـــ | | | | | | | | | | مسلسل العبارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البعد6 | المقياس | البعد7 | المقياس | البعد8 | المقياس | البعد9 | المقياس | البعد10 | المقياس | |
| 1 | 0.478** | 0.519** | 0.481** | 0.591** | 0.558** | 0.609** | 0.575** | 0.758** | 0.517** | 0.538** | 1 |
| 2 | 0.531** | 0.559** | 0.588** | 0.531** | 0.561** | 0.622** | 0.577** | 0.659** | 0.521** | 0.720** | 2 |
| 3 | 0.502** | 0.528** | 0.584** | 0.524** | 0.547** | 0.691** | 0.542** | 0.692** | 0.504** | 0.509** | 3 |
| 4 | 0.481** | 0.568** | 0.496** | 0.427** | 0.439** | 0.533** | 0.501** | 0.416** | 0.403** | 0.719** | 4 |
| 5 | 0.681** | 0.673** | 0.570** | 0.592** | 0.454** | 0.664** | 0.457** | 0.636** | 0.541** | 0.433** | 5 |
| 06 | 0.415** | 0.611** | 0.542** | 0.676** | 0.566** | 0.675** | 0.444** | 0.608** | 0.755** | 0.546** | 06 |
| 07 | – | – | 0.462** | 0.636** | 0.560** | 0.753** | 0.694** | 0.706** | 0.425** | 0.554** | 07 |
| 08 | – | – | 0.493** | 0.615** | 0.521** | 0.666** | 0.466** | 0.710** | 0.788** | 0.573** | 08 |
| 09 | – | – | – | – | – | – | – | – | 0.570** | 0.686** | 09 |
| 10 | – | – | – | – | – | – | – | – | 0.537** | 0.527** | 10 |
| البعد | – | 0.640** | – | 0.730** | – | 0.677** | – | 0.699** | – | 0.762** | البعد |

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ).

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (0.307) لارتباط العبارة رقم (19) مع بعد السعي نحو التفوق وبين (0.0799) لارتباط العبارة رقم (20) مع بعد المثابرة والنضال.

أما قيم الارتباط بين العبارات والمقياس ككل فتراوحت بين (0.410) لارتباط العبارة رقم (28) مع المقياس ككل وبين (0.791) لارتباط العبارة رقم (29) مع المقياس الكلي.

ب – ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع المقياس الكلي، والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

قيم الاتساق الداخلي* لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز عند المراهقين

ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ):

| رقم البعد | البعد01 | البعد02 | البعد03 | البعد04 | البعد05 | البعد06 | البعد07 | البعد08 | البعد09 | البعد10 | درجة المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد01 | – | 0.645** | 0.772** | 0.404** | 0.591** | 0.546** | 0.405** | 0.644** | 0.674** | 0.698** | 0.646** |
| البعد02 | – | – | 0.780** | 0.453** | 0.678** | 0.665** | 0.692** | 0.413** | 0.651** | 0.616** | 0.633** |
| البعد03 | – | – | – | 0.462** | 0.766** | 0.737** | 0.424** | 0.754** | 0.446** | 0.632** | 0.649** |
| البعد04 | – | – | – | – | 0.534** | 0.619** | 0.512** | 0.677** | 0.652** | 0.504** | 0.729** |
| البعد05 | – | – | – | – | – | 0.495** | 0.669** | 0.644** | 0.635** | 0.626** | 0.602** |
| البعد06 | – | – | – | – | – | – | 0.419** | 0.416** | 0.591** | 0.655** | 0.640** |
| البعد07 | – | – | – | – | – | – | – | 0.413** | 0.531** | 0.666** | 0.730** |
| البعد08 | – | – | – | – | – | – | – | – | 0.577** | 0.586** | 0.677** |
| البعد09 | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 0.560** | 0.699** |
| البعد10 | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 0.762** |
| درجة المقياس | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين الأبعاد وبعضها تراوحت بين ( 0.404) لارتباط البعد الأول بالبعد الرابع وبين ( 0.766) لارتباط البعد الخامس بالبعد الثالث.

أما قيم ارتباط الأبعاد مع المقياس الكلي فتراوحت بين ( 0.602) لارتباط البعد الخامس مع المقياس الكلي وبين ( 0.762) لارتباط البعد العاشر مع المقياس الكلي.

/ ( * * ) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ).

ويتضح من الجداول السابقة أن قيم الارتباط بين كل العبارات وأبعادها والمقياس ككل، وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض والمقياس الكلي جميعها قيم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

**ثانياً : الثبات:** قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

**أولاً: طريقة إعادة الاختبار:**

أعاد الباحث تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فوجد أن معامل الثبات (0.7789).

**ثانياً: قام الباحث بحساب معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية** والجدول رقم (21) يوضح النتائج.

جدول (21)

قيم الثبات الكلي لمقياس دافعية الإنجاز للمراهقين

والمحسوبة بطريقتي ( آلفا كرونباخ ) والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية ( ن = 50 ) :

| عدد بنود المقياس | | | الثبات بطريقة لفا كرونباخ | الثبات بطريقة التجزئة النصفية : | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | للجزء 1 | للجزء 2 | | ارتباط الجزأين | سبيرمان بروان | جتمان | آلفا للجزء1 | آلفا للجزء2 |
| 80 | 40 | 40 | 0.8877 | 0.6759 | 0.8066 | 0.8066 | 0.7724 | 0.7577 |

يتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات بطريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدامه في الدراسة الحالية.

## خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1 - التكرار والنسب المئوية .

2 - المتوسطات والانحرافات المعيارية.

3 - اختبار (ت) (Test). T

4 - معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Corretation Coefficient).

5 - معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient).

6 - تحليل التباين آحادي الاتجاه ( One way Anova).

7 - اختبار (DUNNETT C) البعدي.

8 - اختبلو ( LSD) البعدي.

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

## وتفسيرها

**الفرض الأول ونصه :**

ينتشر التفكير العقلاني وغير العقلاني بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين من المراهقين أفراد عينة الدراسة

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام التكرا رات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على نوعي التفكير سواء من المتفوقين أو العاديين.

## جدول ( 22)

**التوزيع التكراري لمدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني بين المراهقين من أفراد عينة الدراسة الكلية ( ن = 400 ) :**

| المستوى | إجمالي المتفوقين ( 200 = ن ) | | | | إجمالي العاديين ( 200 = ن ) | | | | العينة الكلية ( 400 = ن ) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفكرة | عقلاني | | غير عقلاني | | عقلاني | | غير عقلاني | | عقلاني | | غير عقلاني | |
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| 01 | 157 | 78.5 | 43 | 21.5 | 54 | 27.0 | 146 | 73.0 | 211 | 52.8 | 189 | 47.3 |
| 02 | 61 | 30.5 | 139 | 69.5 | 155 | 77.5 | 45 | 22.5 | 216 | 54.0 | 184 | 46.0 |
| 03 | 130 | 65.0 | 70 | 35.0 | 51 | 25.5 | 149 | 74.5 | 181 | 45.3 | 219 | 54.8 |
| 04 | 127 | 63.5 | 73 | 36.5 | 66 | 33.0 | 134 | 67.0 | 193 | 48.3 | 207 | 51.8 |
| 05 | 103 | 51.5 | 97 | 48.5 | 91 | 45.5 | 109 | 54.5 | 194 | 48.5 | 206 | 51.5 |
| 06 | 119 | 59.5 | 81 | 40.5 | 33 | 16.5 | 167 | 83.5 | 152 | 38.0 | 248 | 62.0 |
| 07 | 115 | 57.5 | 85 | 42.5 | 68 | 34.0 | 132 | 66.0 | 183 | 45.8 | 217 | 54.3 |
| 08 | 137 | 68.5 | 63 | 31.5 | 79 | 39.5 | 121 | 60.5 | 216 | 54.0 | 184 | 46.0 |
| 09 | 127 | 63.5 | 73 | 36.5 | 50 | 25.0 | 150 | 75.0 | 177 | 44.3 | 223 | 55.8 |
| 10 | 120 | 60.0 | 80 | 40.0 | 90 | 45.0 | 110 | 55.0 | 210 | 52.5 | 190 | 47.5 |
| 11 | 114 | 57.0 | 86 | 43.0 | 20 | 10.0 | 180 | 90.0 | 134 | 33.5 | 266 | 66.5 |
| 12 | 114 | 57.0 | 86 | 43.0 | 42 | 21.0 | 158 | 79.0 | 156 | 39.0 | 244 | 61.0 |
| 13 | 107 | 53.6 | 93 | 46.5 | 57 | 28.5 | 143 | 71.5 | 164 | 41.0 | 236 | 59.0 |
| المقياس ككل | 176 | 88.0 | 24 | 12.0 | 72 | 36.0 | 128 | 64.0 | 248 | 62.0 | 152 | 38.0 |

عند النظر إلى إجمالي المتفوقين والعاديين نجد أن التفكير العقلاني ينتشر بصورة كبيرة بين المتفوقين حيث تراوح انتشار التفكير العقلاني عند المتفوقين بين (78.5%) بالنسبة للفكرة الأولى (طلب الاستحسان من الجميع ) وبين

(30.5%) بالنسبة للفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) وتفاوتت النسب بين هاتين النسبتين على بقية الأفكار.

ومن ناحية أخرى نجد العكس إذ ينتشر التفكير العقلاني بصورة محدودة بين العاديين، حيث تراوحت النسبة بين (45.5%) للفكرة الخامسة (التهور الانفعالي) وبين (10%) للفكرة الحادية عشرة (ابتغاء الحلول الكاملة )، مع شذوذ بنسبة (77.5%) ارتفاعاً في الفكرة الثانية فقط.

وفي المقابل نجد أن انتشار التفكير غير العقلاني بين المتفوقين كان محدوداً إذ تراوحت النسبة بين (48.5%) للفكرة الخامسة (التهور الانفعالي ) وبين (21.5%) للفكرة الأولى (طلب الاستحسان من الجميع )، مع شذوذ بنسبة (69.5%) ارتفاعاً في الفكرة الثانية فقط. بينما ينتشر التفكير غير العقلاني بصورة كبيرة بين العاديين، حيث يتراوح انتشاره بينهم بين (90%) للفكرة الحادية عشرة (ابتغاء الحلول الكاملة ) وبين (54.5%) للفكرة الخامسة (التهور الانفعالي) مع شذوذ بنسبة (22.5%) انخفاضاً في الفكرة الثانية فقط.

أما بالنسبة للعينة الكلية (متفوقون وعاديون ) فقد كان انتشار التفكير العقلاني بينهم يتراوح بين (54% ) للفكرة الثامنة والمتمثلة في (الاعتماد على الآخرين) وبين (33.5%) بالنسبة للفكرة الحادية عشرة والمتمثلة في (ابتغاء الحلول الكاملة)، وتراوحت النسب بين هاتين النسبتين على بقية الأفكار.

بينما كان انتشار التفكير غير العقلاني بين أفراد العينة الكلية يتراوح بين (66.5%) للفكرة الحادية عشرة (ابتغاء الحلول الكاملة ) وبين (46%) للفكرة الثامنة (الاعتماد على الآخرين)، وتراوحت النسب بين هاتين النسبتين على بقية الأفكار.

وكانت نسبة انتشار التفكير العقلاني بالنسبة للمقياس ككل (الدرجة الكلية بين جميع أفراد عينة الدراسة (62%) مقابل (38%) للتفكير غير العقلاني.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:**

هذه النتيجة تتفق مع عدة دراسات سابقة تشير إلى انتشار التفكير غير العقلاني في المجتمعات العربية مثل دراسة الريحاني ( 1987م)، دراسة جحلان

(1416هـ)، دراسة الأسمري ( 1999م)، دراسة المحمدي (1424هـ)، دراسة اليوبي ( 1427هـ).

إذ تشير جميع تلك الدراسات إلى انتشار التفكير غير العقلاني – بصورة عامة – بدرجات متفاوتة بين عينات الدراسات السابقة . كما أن هذه الدراسة تتفق مع الإطار النظري لنظرية "اليس" التي تشير إلى انتشار التفكير غير العقلاني بصورة أكبر مقارنة بالتفكير العقلاني في البيئات الغربية.

كما أشارت دارسة عبد الله وعبد الرحمن (1996م)، إلى انتشار الأفكار غير العقلانية في مرحلة المراهقة المتوسطة.

ولعل المتفحص جيداً للنسب الواردة في الجدول السابق يلحظ انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين بدرجة أكبر مما هو عند العاديين، بينما يجد أن انتشار التفكير غير العقلاني عند العاديين يفوق انتشاره عند المتفوقين،ولعل هذا كما ذكر الباحث سابقاً يتفق مع نتائج الدراسات المذكورة آنفا، كما أن هذه النتيجة جاءت متسقة مع الإطار النظري، حيث أن المتفوقين لديهم الكثير من القدرات والمهارات والسمات التي تؤثر على نوعية تفكيرهم، كما أن هناك كثير من العوامل التي ساهمت في تفوقهم وبالتالي من المؤكد أن العوامل ذاتها التي ساهمت في تفوقهم – على اختلافها– ساهمت قبل ذلك في تبنيهم لمعظم الأفكار العقلانية ورفضهم في الجانب الآخر لمعظم الأفكار غير العقلانية، مما جعل نتائج الدراسة تبدو كما هي عليه، كما أن الكثير من الدراسات العلمية ربطت بين زيادة التحصيل والذكاء عبد السلام (1988م)، الغامدي (1989م) وربطت من جهة أخرى بين التفوق والتحصيل، واعتبروا التحصيل محكاً للتفوق، ومن هنا يستطيع الباحث أن يربط بين الذكاء وبين التفوق، وغير مستغرب أن يكون لذكاء المتفوقين دور في تبنيهم للكثير من الأفكار العقلانية ورفض معظم الأفكار غير العقلانية.

أما بالنسبة للعاديين وانتشار التفكير غير العقلاني بينهم بصورة أكبر مما هو عليه التفكير العقلاني فيرى الباحث أن ما ينطبق على المتفوقين ينطبق على العاديين بصورة معكوسة، فقدرات العاديين ومهاراتهم وسماتهم التي لم تؤهلهم

للتفوق، لم تؤهلهم قبل ذلك لامتلاك تفكير عقلاني بصورة كبيرة ، كما أن العوامل التي ساهمت في عدم تفوقهم – على اختلافها – ساهمت قبل ذلك في تبنيهم لمعظم الأفكار غير العقلانية وقبولهم للقليل من الأفكار العقلانية، وكذلك عامل الذكاء الذي يقل عندهم عن أقرانهم من المتفوقين ودوره في تبنيهم للكثير من الأفكار غير العقلانية ورفضهم معظم الأفكار العقلانية مما أنعكس على تحصيلهم الموصوف بالعادي.

وبرى الباحث أن تبني الفرد للأفكار سواء العقلانية أو غير العقلانية يرجع إلى نوعية أساليب التنشئة الأسرية والنظم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع والتي تلعب دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد لتتلاءم مع الواقع والمجتمع، حيث تقوم بدمجه في الإطار الثقافي العام من خلال تدريبه على طرق التفكير السائدة وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه أثناء المراحل المبكرة من عمره.

**الفرض الثاني ونصه :**

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب – العاديون دراسياً ج – العينة الكلية

وللتحقق من صحة الفرض السابق استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين لدى مجموعات الدراسة والجدول رقم (23) يوضح العلاقة بين المتغيرين.

**جدول (23)**

العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات

| التفكير | متفوقون | عاديون | العينة الكية |
|---|---|---|---|
| | ن = 200 | ن = 200 | ن = 400 |
| مفهوم الذات | **0.234– | 0.022 | **0.676– |

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين التفكير ومفهوم الذات لدى العينة الكلية حيث بلغت درجة الارتباط (–0.676) وكذلك

لدى المتفوقين، حيث بلغت درجة الارتباط (–0.234).

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:**

نظراً لطريقة تصحيح مقياس الأفكار بطريقة عكسية، أي كلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس أصبح غير عقلاني وكلما انخفضت درجته على المقياس أصبح عقلانياً، فقد جاءت العلاقة سالبة بين التفكير ومفهوم الذات، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأفراد على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية أصبحوا (عقلانيين ) أكثر وتبعاً لذلك يرتفع لديهم مفهوم الذات ويصبح إيجابياً والعكس صحيح كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية كلما أصبحوا غير عقلانيين أكثر وتبعاً لذلك ينخفض لديهم مفهوم الذات ويصبح سلبياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ( Lother, 1982). ودراسة ( Smith, 1982). ( Watson,et.al, 1989).

وتؤيد جحلان (1416هـ) ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة م ن حيث علاقة تفكير الفرد بنظرته إلى ذاته سلباً أو إيجاباً.

وقد أكد بيرجر ( Berger, 1982)، على أن العناصر الأساسية في تحقير الذات عند طلبة الجامعة ترتبط بمعتقدات غير عقلانية تظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغة من الفرد أو الآخرين وعلى شكل اعتقاد بأن الأمور يجب أن تكون بصورة معينة بالإضافة إلى مبالغات غير عقلانية وسلبية نحو الذات (جحلان 1416هـ : 60).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط دال بين المعتقدات غير العقلانية وبين مفهوم الذات السلبي والتحصيل الدراسي المنخفض كدراسة (Hanson. et, al. 1990)، ( Costes & Schelder, 1994).

ويجد الباحث أن هذه النتيجة نتيجة منطقية في ضوء النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات حول أهمية التفكير في توجيه سلوك الفرد وصحته واضطرابه، فالتفكير مهم جداً، ويحدد نظرة الفرد حول نفسه وسماته

وقدراته ، فإذا كان تفكير الفرد عقلانياً كانت نظرته إلى ذاته إيجابية وإذا كانت تفكيره غير عقلاني كانت نظرته نحو ذاته نظرة سلبية ودونية.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير ومفهوم الذات عند العاديين.

**الفرض الثالث ونصه :**

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين دافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب – العاديون دراسياً ج – العينة الكلية

وللتحقق من صحة الفرض السابق استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين لدى مجموعات الدراسة والجدول رقم (24) يوضح العلاقة بين المتغيرين.

جدول (24)

العلاقة بين التفكير ودافعية الانجاز

| التفكير | متفوقون | عاديون | العينة الكية |
|---|---|---|---|
| | ن = 200 | ن = 200 | ن = 400 |
| دافعية الانجاز | **0.360– | 0.061 | **0.579– |

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطيه بين التفكير ودافعية الانجاز لدى العينة الكلية حيث بلغت قيمة الارتباط (–0.579) كما أن هناك علاقة ارتباطيه بين التفكير ودافعية الانجاز لدى المتفوقين حيث بلغت قيمة الارتباط (–0.360) بينما لا توجد علاقة بين التفكير ودافعية الانجاز لدى العاديين.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث.**

نلاحظ أن قيمة الارتباط عكسية بمعنى أنه كلما كان الفرد عقلانياً (يحصل على درجات أقل على مقياس التفكير ) كلما كان لديه دافعية مرتفعة للانجاز، وكلما كان الفرد غير عقلاني (يحصل على درجات أكثر على مقياس التفكير )

كلما كان لديه دافعية منخفضة للانجاز.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية وتتفق مع الإطار النظري للدراسة الحالية، ومع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي ربطت بين التفكير غير العقلاني والعديد من الاضطرابات مثل دراسة الريحاني (1989م)، دراسة المحمدي (1424هـ)، دراسة اليوبي (1427هـ)، ومن الطبيعي أن الفرد الذي لديه أفكاراً إيجابية وعقلانية حول ذاته وحول الآخرين من الطبيعي أن ترتفع دافعيته للانجاز وأن يكون مستوى طموحه عالياً ومثابراً ومنافساً يثق في نفسه ويتخطى العقبات والصعوبات وفي المقابل نجد أن من لديه أفكاراً غير عقلانية حول ذاته وحول الآخرين تنخفض دافعيته للانجاز ويقل مستوى طمو حه وتقل ثقته بنفسه ويستسلم أمام أبسط العقبات.

**الفرض الرابع ونصه :**

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى كلٍ من : أ – المتفوقون دراسياً ب – العاديون دراسياً ج – العينة الكلية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين لدى مجموعات الدراسة والجدول رقم (25) يوضح العلاقة بين المتغيرين.

**جدول (25)**

**العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز**

| مفهوم الذات | متفوقون | عاديون | العينة الكية |
|---|---|---|---|
| | ن = 200 | ن = 200 | ن = 400 |
| دافعية الانجاز | 0.099 | * 0.201 | **0.892 |

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العينة الكلية حيث بلغت قيمة الارتباط (0.892)، كما أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العاديين، حيث بلغت قيمة الارتباط (0.201) عند مستوى

دلالة (5%)، بينما لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المتفوقين.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:**

تتفق هذه الدراسة مع دراسة عبد القادر (1978م)، (Ullagaddi, 1982) ودراسة قشقوش وآخرون (1983م)، ودراسة (Anne, 1984) ودراسة الغامدي (2000م)، الحميضان (1998م)، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على وجود علاقة وثيقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة نتيجة منطقية فالفرد الذي لديه مفهوم إيجابي مرتفع حول ذاته من الطبيعي أن تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة، بينما الفرد الذي لديه تصور سلبي حول ذاته تنخفض دافعيته للانجاز.

"ويعمل مفهوم الذات كقوة موجهة ودافعة للسلوك الإنساني، إذ تدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات الفرد إلى مواجهة الحياة، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة، ويتصرف وفق هذا المفهوم، في حين يشعر صاحب المفاهيم السالبة بالعجز والفشل ويتصرف في ضوء ذلك". (حسين، 1987م: 43).

**الفرض الخامس ونصه** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين المتفوقين دراسياً والعاديين من أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من الفرض الخامس استخدم الباحث اختبار ت (Test) T للمقارنة بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، والجدول التالي يوضح الفروق بينهما.

جدول ( 26 )

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة ( Independent Samples Test )

لعينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية حسب المستوى الدراسي " متفوقون وعاديون " (ن =400) :

| الدرجة الكلية للفكرة | المستوى الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت )* | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | متفوقون | 200 | 5.3350 | 1.08566 | 6.459 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 5.9450 | 0.77782 | | |
| الثانية | متفوقون | 200 | 6.1300 | 1.19436 | 6.240 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 5.4750 | 0.88147 | | |
| الثالثة | متفوقون | 200 | 5.3950 | 1.25573 | 6.180 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.0700 | 0.89953 | | |
| الرابعة | متفوقون | 200 | 5.5100 | 1.26805 | 3.257 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 5.8750 | 0.95073 | | |
| الخامسة | متفوقون | 200 | 5.5450 | 0.93935 | 1.524 - | 0.125 غ . د |
| | عاديون | 200 | 5.6750 | 0.88219 | | |
| السادسة | متفوقون | 200 | 5.6450 | 1.27164 | 5.525 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.2250 | 0.76636 | | |
| السابعة | متفوقون | 200 | 5.3650 | 1.11715 | 6.387 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.0500 | 1.02604 | | |
| الثامنة | متفوقون | 200 | 5.0950 | 0.91111 | 6.358 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 5.7100 | 1.02035 | | |
| التاسعة | متفوقون | 200 | 5.2350 | 1.04654 | 9.755 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.2150 | 0.96093 | | |
| العاشرة | متفوقون | 200 | 6.0300 | 1.22745 | 1.298 - | 0.329 غ . د |
| | عاديون | 200 | 6.2250 | 0.96386 | | |
| الحادية عشر | متفوقون | 200 | 5.7350 | 1.27393 | 6.102 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.3750 | 0.75978 | | |
| الثانية عشر | متفوقون | 200 | 6.2100 | 1.17559 | 6.018 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 5.5700 | 0.93824 | | |
| الثالثة عشر | متفوقون | 200 | 5.4950 | 0.89666 | 7.181 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 6.1900 | 1.03404 | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | متفوقون | 200 | 70.9300 | 5.29578 | 18.277 - | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 78.9950 | 3.30143 | | |

( * ) قيم اختبار ( ت ) الواردة في الجدول بدرجة حرية ( 398 ) .

غ . د – مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الأولى( **طلب الاستحسان من الجميع** ) حيث بلغت قيمة ت (–6.459) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ مقداره (5.3350) بينما بلغ متوسط العاديين (5.9450). وحيث أن تصحيح درجات مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية معكوساً أي أن الحاصلين على درجات أقل هم عقلانيون بينما كلما زادت درجة المفحوص وصف بأنه غير عقلاني ومن هنا نجد النتيجة في صالح العاديين كقيمة بينما كمعنى هي في صالح المتفوقين، حيث أن حصولهم على درجات ذات متوسط أقل يعني أنهم أكثر عقلانيه في هذه الفكرة مقارنة بالعاديين الذين حصلوا على درجات ذات متوسط أعلى مما يعني أنهم أقرب إلى التفكير غير العقلاني في هذه الفكرة.

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الثانية (**ابتغاء الكمال الشخصي**)، حيث بلغت قيمة ت (6.240) عند مستوى دلالة ( 0.001)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط قدره (6.1300) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (5.4750) مما يعني أن العاديين أكثر عقلانية في هذه الفكرة من المتفوقين.

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الثالثة ( **اللوم القاسي للذات وللآخرين** ) ، حيث بلغت قيمة ت (–6.180) عند مستوى دلالة (0.001)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن

المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (5.3950) بينما حصلوا العاديون على متوسط وقدره (6.0700) مما يعني أن المتفوقين أكثر عقلانية في هذه الفكرة من العاديين.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الرابعة (**الاعتقاد بتوقع الكوارث** ) ، حيث بلغت قيمة ت (-3.257) عند مستوى دلالة (0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين دراسياً بلغ (5.5100) بينما بلغ متوسط العاديين (5.8750) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية في هذه الفكرة من العاديين.

- عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الخامسة (**التهور الانفعالي**).حيث بلغت قيمة ت (-1.524) .

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة السادسة (**القلق الزائد**) حيث بلغت قيمة ت (-5.525) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (5.6450 ) بينما بلغ متوسط العاديين (6.2250) مما يشير إلى أن المتفوقين كانوا أكثر عقلانياً في هذه الفكرة من العاديين.

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة السابعة ( **تجنب الصعوبات والمسئوليات**)، حث بلغت قيمة ت (-6.387) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقون حصلوا على متوسط وقدره (5.3650) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (6.0500) مما يشير إلى إن المتفوقين يتمتعون بعقلانية أكثر من العاديين في هذه الفكرة.

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الثامنة (**الاعتماد على الآخرين**) حيث بلغت قيمة ت (-6.358) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي مجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (5.0950) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (5.7100) مما يشير إلى أن المتفوقين أكثر عقلانية من العا ديين في هذه الفكرة.

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة التاسعة (**الشعور بالعجز**) حيث بلغت قيمة ت (-9.755) عند مستوى دلالة ( 0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (5.2356) بينما بلغ متوسط العاديين (6.2150) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين في هذه الفكرة.

-عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة العاشرة (**الانزعاج لمشاكل الآخرين** ) حيث بلغت قيمة ت (-1.298).

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الحادي ة عشر ة (**ابتغاء الحلول الكاملة** ) حيث بلغت قيمة ت (-6.102) عند مستوى دلالة ( 0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (5.7350) بينما بلغ متوسط العاديين (6.3750) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاد يين في هذه الفكرة.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الثانية عشرة (**الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين**) حيث بلغت قيمة ت (-6.018) عند مستوى دلالة ( 0.001) وعند مقارنة متوسطي

المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (5.5700) بينما بلغ متوسط العاديين (6.2100) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين في هذه الفكرة.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الفكرة الثالثة عشرة (**الاعتقاد بتفوق الرجل على المرآة**) حيث بلغت قيمة ت (-7.181) عند مستوى دلا لة ( 0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (5.4905) بينما بلغ متوسط العاديين (6.1900) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين في هذه الفكرة.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية حي ث بلغت قيمة ت (-18.277 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن متوسط المتفوقين بلغ (70.9300) بينما بلغ متوسط العاديين (78.9950) مما يدل على أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس :**

يتضح من النتيجة السابقة أن المتفوقين عموماً كانوا عقلانيين في الأفكار الثلاث عشر إضافة إلى الدرجة الكلية بصورة أكبر من مجموعة العادين ما عدا في ثلاثة أفكار وهي الفكرة الثانية والفكرة الخامسة والفكرة العاشرة حيث نجد أن العاديين أكثر عقلانية في الفكرة الثانية، بينما تنعدم الفروق بين مجموعتي الدراسة في الفكرة الخامسة والعاشرة.

ونتيجة هذا الفرض تدعم الفرض الأول الذي يشير إلى انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين بصورة أكبر من انتشاره بين العاديين والعكس صحيح بالنسبة للتفكير غير العقلاني، هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري للدراسة الحالية وتتمشى مع السياق الطبيعي، حيث أن المتفوقين يمتلكون العديد من القدرات والمهارات التي تمنحهم القدرة على تمحيص الأفكار ومقارنتها واختيار البديل الأنسب. كما أنهم – ومن خلال العوامل التي أكسبتهم التفوق-

يستطيعون قبول الأفكار العقلانية التي تقوم على المنطق والأدلة والبراهين ومن جهة أخرى رفض الأفكار غير العقلانية التي تتسم بالتعميم والمبالغة ولا يدعمها دليل أو منطق.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة التي أجريت لمقارنة ذوي التحصيل المرتفع (المتفوقون) وذوي التحصيل المنخفض (غير المتفوقين ) أن أصحاب التحصيل المرتفع يكونون أكثر ذكاءً وأكثر قدرة على حل المشكلات والتفكير الإيجابي والتفكير بعقلانية ومنطقية . الغامدي (1989م)، ( Hanson, et. Al, 1990)، ( Costes & schlder, 1994)، الطواب (1990م).

ويرى الباحث كذلك أن الذكاء المرتفع يؤثر في طريقة تفكير الفر د من حيث عقلانية التفكير أو العكس فالذكي يستطيع أن يدقق في الأفكار التي تعرض عليه ويناقشها ويقيسها على العقل والمنطق ومن ثم قبولها من عدمه، وحيث نجد أن الكثير من الباحثين ربطوا بين الذكاء والتحصيل الدراسي المرتفع نستطيع أن نصف المتفوقين بالأذكياء وهذا يساعد في تفسير نتيجة الفرض الخامس ، حيث أن ذكاء المتفوقين ساهم بصورة فعالة في حصولهم على درجات أعلى في التفكير العقلاني بينما العاديين في التحصيل واللذين تقل درجة ذكائهم عن المتفوقين نجد أن ذلك أيضاً ساهم في حصولهم على درجات أعلى في التفكير غير العقلاني ودرجات اقل في التفكير العقلاني.

كما أن الكثير من الدراسات ربطت بين وجهة الضبط الخارجي والتفكير غير العقلاني وبين الضبط الداخلي والتفكير العقلاني ( Bruce& papsdorf, 1981)، ( Watson,et. Al, 1989)، المحمدي (1424ه ــ)، اليوبي (1427هــ).

وهذا أيضاً يدعم ويفسر النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية حيث أن المتفوقين- غالباً وكما دلت معظم الدراسات السابقة الوشلي (1428هــ)، العنزي ( 2003م) – ذوي ضبط داخلي، ومن هنا تتضح طريقة تفكيرهم العقلانية حيث يؤمنون بقدراتهم ويحاولون باستمرار الاعتماد على أنفسهم للوصول إلى النجاح

والتفوق ولا يقسون على أنفسهم باللوم عند الفشل، كما أنهم يبتعدون عن تضخيم الأمور ويحاولون السيطرة على قلقهم ليكون في وضعه الطبيعي، ويكون اعتمادهم بصورة أساسية على أنفسهم وليس على الآخرين ولديهم مثابرة ولا ي هابون الصعوبات والعقوبات بل يجربون الحلول مرة تلو الأخرى دون الشعور بالعجز، ونجد في المقابل أن العاديين – ذوي التحصيل المنخفض– هم كما دلت معظم الدراسات السابقة ذوي ضبط خارجي حيث تتبلور طريقة تفكيرهم غير العقلانية من كونهم يعزون نجاحهم إلى الحظ والصدفة ويعزون فشلهم إلى المعلم والمواد الدراسية الصعبة وإلى رغبات الآخرين ولا يؤمنون بقدراتهم ويكثرون من الاعتماد على الآخرين للوصول إلى التفوق، ويلومون أنفسهم باستمرار عند الفشل، ويضخمون الكبوات ويتعثرون معها ويصيبهم القلق الزائد ويتجنبون باستمرار الصعوبات والمسئوليات مع شعور مستمر بالعجز.

أما بالنسبة للفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) فيرجع الباحث تبني المتفوقين لهذه الفكرة غير العقلانية إلى أنهم حريصون بشدة على النجاح والتفوق ويتنافسون مع الآخرين للوصول إلى مراكز متقدمة في التحصيل، ويرون في تحصيلهم العالي انج ازاً كبيراً يتساوى مع مفهومهم الإيجابي لذواتهم ومن هنا يحاولون الوصول إلى درجة الكمال في جميع أعمالهم ومنها التحصيل الدراسي، ويبذلون كل طاقاتهم للتفوق على أقرانهم، وربما ينبع تبنيهم لهذه الفكرة أيضاً من إيمانهم القوي بقدراتهم وإمكانياتهم وإحساسهم بالكفاءة مما يدفعهم إلى توقعات انجاز تتصف بالكمال.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في الفكرتين الخامسة (التهور الانفعالي) والعاشرة ( الانزعاج لمشاكل الآخرين) فيرى الباحث أن التنشئة الاجتماعية ربما لعبت دوراً كبيراً في تساوي مجموعتي الدراسة في هاتي ن الفكرتين غير العقلانيتين، كما أن التقارب البيئي والزمني لأفراد عينة الدراسة ساهم كذلك في تقليص الفروق في هاتين الفكرتين، إضافة إلى أن هاتين الفكرتين – بخلاف الأفكار الأخرى– ربما يكون ارتباطهما بموضوع التحصيل ارتباطاً بعيداً نوعاً ما، وحيث أن عينتي الدراسة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض وجل المقارنات يكون التحصيل ركناً أساسياً فيها، فإن الباحث يرى أن عامل التحصيل لم يكن ذا أثر واضح على نتيجة الدراسة في هاتين الفكرتين بل لعبت عوامل أخرى– ذكر الباحث بعضها – دوراً

أساسيا في مقارنـة مجموعتي الدراسة على هاتين الفكرتين.

كما يرى الباحث أن انعدام الفروق بين المجموعتين على الفكرة العاشرة (الانزعاج لمشكلات الآخرين) تتفق مع دراسة المحمدي (1424هـ )، والريحاني (1985م)، ويمكن إرجاع ذلك على ما تقوم به تعليم الدين الإسلامي الحنيف ومبادئ الثقافة العربية من دور هام في تحديد أطر ومعايير التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الإسلامي.

**الفرض السادس ونصه :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً والعاديين من أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض السابق استخدم الباحث اختبار ت T(test) للمقارنة بين المجموعتين ، والجدول التالي يوضح الفروق بينهما.

جدول ( 27 )

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة ( Independent Samples Test ) لعينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس مفهوم الذات للمراهقين حسب المستوى الدراسي " متفوقون وعاديون " ( 400 = ن ) :

| الدرجة الكلية لبعد | المستوى الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت )* | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الجسمية | متفوقون | 200 | 44.1850 | 3.88151 | 38.630 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 31.6850 | 2.42387 | | |
| الذات العقلية | متفوقون | 200 | 27.9300 | 2.38822 | 41.239 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 18.4050 | 2.22841 | | |
| الذات الانفعالية | متفوقون | 200 | 21.3400 | 2.14883 | 14.243 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 17.7050 | 2.90000 | | |

( * ) قيم اختبار ( ت ) الواردة في الجدول بدرجة حرية ( 398 ) .
غ . د – مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

| الدرجة الكلية لبعد | المستوى الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت )* | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الخلقية | متفوقون | 200 | 19.7000 | 2.25620 | 4.758 | 0.453 غ . د |
| | عاديون | 200 | 18.7100 | 2.00350 | | |
| الذات الأسرية | متفوقون | 200 | 44.3050 | 2.89896 | 29.209 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 35.1200 | 3.37231 | | |
| الذات الاجتماعية | متفوقون | 200 | 43.4500 | 3.27277 | 25.235 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 32.9250 | 4.90711 | | |
| الذات الكلية | متفوقون | 200 | 205.9650 | 7.92450 | 67.197 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 154.5500 | 7.36810 | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات الجسمية) حيث بلغت قيمة ت ( 38.630) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (44.185) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (31.850) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات العقلية) حيث بلغت قيمة ت ( 41.239) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (27.9300) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (18.4050) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات الانفعالية) حيث بلغت قيمة ت ( 14.243) عند مستوى دلالة

(0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (21.3400) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (17.7050) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين ا لمتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات الخلقية).

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات الأسرية) حيث بلغت قيمة ت ( 29.209) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (44.3050) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (35.1200) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد (الذات الاجتماعية) حيث بلغت قيمة ت (25.235 ) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (43.4500) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (32.9250) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في الذات الكلية حيث بلغت قيمة ت ( 67.197) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (205.9650) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (154.5500) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في الدرجة على مقياس مفهوم الذات.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض السادس:**

من خلال النتائج السابقة يتضح أن المتفوقين يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي مرتفع يفوق ما هو عند العاديين سواء في الدرجة الكلية لمفهوم الذات أو في أبعاد مفهوم الذات، ما عدا بعد الذات الخلقية فنجد أنه لا توجد فروق بين المتفوقين والعاديين على درجة هذا البعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Comps, 1964) ودراسة حسين (1970م) ودراسة خوج وآخرون (1983م) ودراسة توق وا لطحان (1986م)، ودراسة بامشموس ومنسي (1986م)، ودراسة ( Hansonetal, 1990) ، ودراسة الديب ( 1991م) ودراسة حمود (2000م)، حيث أكدت نتائج جميع هذه الدراسات على أن المتفوقين لديهم تقبل أفضل لذواتهم من غير المتفوقين، ويتمتعون بمفهوم ذات إيجابي مرتفع مقارنة بغير المتفوقين.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية ومنطقية، حيث ربط كثير من الباحثين والعلماء بين التحصيل المرتفع للطالب ونظرته الإيجابية إلى ذاته، (Hoge, et. Al, 1995)، (Hanson, et. Al, 1990)، (Hansford & Hattie, 1982) (Nekdi, 2000) ويستطيع الباحث أن يؤكد أن العلاقة بين مستوى التحصيل ومفهوم الذات علاقة متداخلة ومكملة لبعضها البعض، فمفهوم الذات الإيجابي أو السلبي يؤثر في نوعية التحصيل إيجاباً أو سلباً والعكس ص حيح، ومن هنا فالمراهق صاحب التحصيل المرتفع (المتفوق) يدفعه تفوقه على أقرانه إلى تقبل ذاته والتمتع بمفهوم ذات إيجابي مرتفع بينما نجد المراهق صاحب التحصيل المنخفض (العادي) يكون تقبله لذاته بدرجة أقل من المتفوق، كمان أن نظرته إلى ذاته بكل أبعادها تأخذ درجات أقل من المتفوق.

"وقد أشارت دراسة ( Hamachek, 1995) إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة تفاعلية، وأن النقاش حول أيهما يأتي أولاً هو جدال نظري

أكثر منه عملي، بينما أشارت دراسة ( Costes & Scheilder, 1994) إلى أن اتجاه العلاقة من مفهوم الذات نحو التحصيل أقوى من اتجاهها من التحصيل نحو مفهوم الذات، في حين أشارت دراسة ( Hoge, et. Al,, 1995) إلى أن الاتجاه من التحصيل إلى مفهوم الذات أقوى من الاتجاه من مفهوم الذات نحو التحصيل (العمري، 1421هـ : 143).

ويرى الباحث أن العوامل التي قد تكون س اهمت في التفوق مثل (الذكاء–القبول والتشجيع الأسري، الدعم الاجتماعي المعنوي وغيرها ) هي نفسها ساهمت في قبول المتفوق لذاته بكل أبعاده ا ونظرته نظرة إيجابية إلى ذاته مقارنة بالعادي غير المتفوق.

وقد أكدت دراسة مرسي (1976م) أن التحصيل الدراسي يرتبط سلباً بالقلق ولعل هذا يساعد في تفسير نتيجة الفرض السادس، فإذا كان العاديون ممن يملكون تحصيلاً منخفضاً لديهم شيء من القلق فلا غرابة أن يؤدي ذلك إلى انخفاض تقبلهم لذواتهم ونظرتهم إلى أنفسهم مقارنة بالمتفوقين أصحاب التحصيل المرتفع.

ويشير الزيات (1985م: 3) إلى "أن مفهوم الذات بأبعاده من أهم العوامل غير العقلية المؤثرة والمتأثرة بالتحصيل إلى الحد الذي جعل البعض يعرف مفهوم الذات بأنه (توقعات نجاح الفرد في حل المشكلات واستكمال المهام).

ولقد أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها (بليدوس 1976م، سيموفز 1973م، ووتبنرج وجيلفورد 1964م، وابس 1996م، باترسون 1964م). أن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم الذات لدى الطلاب وتحصيلهم العلمي (الزهراني، 1989م: 50).

وحين التدقيق في الجدول السابق نجد أن المتفوقين حصلوا على أعلى الدرجات في النظرة إلى ذواتهم الجسمية والأسرية، فبالنسبة لبعد **(الذات الجسمية)** نجد أن المتفوقين لديهم مفهوم إيجابي عند ذواتهم الجسمية، وقد يُفسر هذا بسبب

الرضا الذي يحصل عليه المتفوق بسبب تحصيله العالي مما يغلف حياته بشيء من الإعجاب والتقدير فيقبل جسمه كما هي، وينظر بموضوعية إلى هيئته الخارجية وإلى ما وهبه الله من صفة الخلق (الشكل الجسدي) وبأن الفرد يُقيم بعمله وإنجازه ومضمونه وليس على أساس الشكل الخارجي.

بينما العاديون وانعكاساً لمحصلة عوامل متشابكة منها (قلقهم، تحصيلهم المنخفض، ذكاءهم الأقل مقارنة بالمتفوقين ) لكل ذلك يجلعهم يضخمون الأمور وينظرون إلى أجسامهم نظرة سلبية ويعتقدون أن الناس تقيم الآخرين على أساس الشكل الخارجي ويعطون الأمر أكثر مما يستحق ولذلك يرفضون ذواتهم الجسمية لأقل عيب ظاهر، ويضخمون السلبيات ويقللون من الإيجابيات مما يجعل نظرتهم لذواتهم منخفضة.

أما النظرة الإيجابية إلى **(الذات الأسرية)** فقد تكون بسبب أن الأسرة تعطي وزناً كبيراً للتحصيل العلمي، وتؤطر علاقتها مع المراهق أو الابن من خلال مستوى تحصيله العلمي، فمتى كان تحصيله الدراسي مرتفعاً (متفوقاً ) حظي بالقبول الأسري وكانت علاقة والديه به علاقة حانية يلفها الاهتمام ويغلب عليها التشجيع والعناية، ومن ثم يشعر بالقبول الأسري وترتفع نظرته إلى ذاته الأسرية، ومتى كان تحصيله منخفضاً أو بعيداً عن التفوق (عادي ). نجد أن الأسرة تتخذ منه موقفاً معادياً وتتصلب في التعامل معه مما يجعله يدور في دائرة مفرغة ومما يجعل نظرته إلى ذاته الأسرية نظرة فيها شيء من عدم القبول.

وبالنسبة لبعد **(الذات العقلية)** فإن المتفوق يزهوا بتفوقه وتحصيله المرتفع ويعطيه ذلك شيئاً ملموساً من قبول قدراته العقلية والرضا عنها، حيث يربط بشكل طبيعي بين تحصيله الدراسي المرتفع وبين ما وهبه الله من قدرات عقلية ساعدته

في الوصول إلى ما وصل إليه، ولذلك جاءت النتيجة منطقية في ارتفاع قبول المتفوقين لذواتهم العقلية، أما العاديين فنجد نظرتهم إلى ذواتهم العقلية نظرة متدنية أو فيها شيئاً من عدم القبول بقدراتهم العقلية حيث يرون أنهم أقل ذكاءً من غيره م وقدراتهم العقلية لم تؤهلهم للحصول على درجات عليا في تحصيلهم الدراسي مقارنة بالمتفوقين، ودائماً يقارنون أنفسهم بغيرهم من المتفوقين وتكون المقارنة– حسب إدراكهم – دائماً في غير صالحهم.

وما قيل عن أبعاد الذات السابقة ينطبق على الذات الانفعالية والذات الاجتماعية من حيث نظرة كل من ذوي التحصيل المرتفع (المتفوق) والمنخفض (العادي) إلى ذاته.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في (**الذات الخلقية** ) بين المتفوقين والعاديين فيرجع الباحث ذلك إلى عدة أسباب لعل أهمها أن أفراد عينة الدراسة (متفوق ون وعاديون) جميعهم نشأ وترعرع في بيئة تتمسك بالتربية الإسلامية وتشجع عليها مما غرس في نفوسهم منذ مراحل مبكرة الوازع الديني والمبادئ والقيم الأخلاقية بقوة بحيث يصبح من الصعوبة أن يتأثر مفهوم الذات الخلقي بعوامل أخرى مثل التحصيل الدراسي إيجاباً أو سلباً، كما أن أفراد عينة الدراسة يتلقون نفس نوعية التعليم والمناهج والتي يكاد يغلب عليها الطابع الديني وما فيه من الحث على حسن الخلق وضرورة الالتزام بمبادئ وقيم أخلاقية مما جعل ذلك يبدوا واضحاً لدى المتفوقين والعاديين من حيث تساوي المجموعتين في هذا البعد.

**الفرض السابع ونصه :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز بين المتفوقين دراسياً والعادين من أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض السابع استخدم الباحث اختبار ت (test) T للمقارنة

بين المجموعتين، والجدول رقم (28) يوضح الفروق بينهما.

جدول ( 28 )

نتائج اختبار " ت" للعينات المستقلة ( Independent Samples Test)لعينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز عند المراهقين حسب المستوى الدراسي " متفوقون وعاديون " ( ن = 400 ) :

| الدرجة الكلية لبعد | المستوى الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت ) * | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السعي نحو التفوق | متفوقون | 200 | 18.6050 | 1.93590 | 15.147 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 16.0250 | 1.43340 | | |
| التخطيط للمستقبل | متفوقون | 200 | 18.3500 | 1.77857 | 11.756 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 16.1100 | 2.02445 | | |
| المثابرة والنضال | متفوقون | 200 | 19.3800 | 1.69706 | 15.956 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 16.7400 | 1.61102 | | |
| أداء الأعمال بسرعة وإتقان | متفوقون | 200 | 22.8800 | 1.97359 | 32.178 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 15.2900 | 2.68925 | | |
| الشعور بالمسؤولية | متفوقون | 200 | 13.6000 | 1.63504 | 22.251 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 9.7500 | 1.82046 | | |
| الثقة بالنفس وامتلاك القدرة | متفوقون | 200 | 14.0750 | 1.67733 | 26.016 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 9.6500 | 1.72405 | | |
| المكافآت المادية والمعنوية | متفوقون | 200 | 13.2000 | 2.46788 | -23.697 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 18.7000 | 2.16412 | | |
| المنافسة | متفوقون | 200 | 18.0750 | 2.17093 | 25.942 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 11.9450 | 2.54052 | | |
| الاستقلال | متفوقون | 200 | 13.5850 | 2.95753 | 9.436 | 0.338 غ . د |
| | عاديون | 200 | 12.5450 | 2.72859 | | |
| التغلب على العوائق والصعوبات | متفوقون | 200 | 22.4450 | 2.62324 | 22.447 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 15.9350 | 3.15285 | | |
| الإنجاز الكلي | متفوقون | 200 | 184.6950 | 12.49691 | 45.096 | 0.001 |
| | عاديون | 200 | 137.1900 | 8.10942 | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد

( * ) قيم اختبار ( ت ) الواردة في الجدول بدرجة حرية ( 398 ) .
غ . د – مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

( السعي نحو التفوق) حيث بلغت قيمة ت ( 15.147) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (18.6050) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (16.0205) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( التخطيط للمستقبل) حيث بلغت قيمة ت ( 11.756) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (18.3500) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (16.1100) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( المثابرة والنضال) حيث بلغت قيمة ت ( 15.956) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (19.3800) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (16.7400) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفـوقين دراسياً والعاديين في بعد (أداء الأعمال بسرعة وإتقان ) حيث بلغت قيمة ت ( 32.178) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (22.8800) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (15.2900) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( الشعور بالمسئولية) حيث بلغت قيمة ت ( 22.251) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على

متوسط وقدره (13.6000) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (9.7500) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( الثقة بالنفس وامتلاك القدرة ) حيث بلغت قيمة ت (26.016) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (14.0750) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (9.6500) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( المكافآت المادية والمعنوية ) حيث بلغت قيمة ت (-23.697) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (13.2000) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (18.7000) مما يدل على أن الفرق لصالح العاديين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والع اديين في بعد ( المنافسة) حيث بلغت قيمة ت (25.942) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (18.0750) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (11.9450) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد ( الاستقلال).

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعد

( التغلب على العوائق والصعوبات ) حيث بلغت قيمة ت (22.447) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (22.4450) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (15.9350) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في هذا البعد.

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين في ( الانجاز الكلي) حيث بلغت قيمة ت (45.096) عند مستوى دلالة (0.001) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المتفوقين حصلوا على متوسط وقدره (184.6950) بينما حصل العاديون على متوسط وقدره (137.1900) مما يدل على أن الفرق لصالح المتفوقين في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض السابع:**

عند النظر إلى النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح أن الفروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وفي الأبعاد (السعي نحو التفوق – التخطيط للمستقبل – المثابرة والنضال – أداء الأعمال بسرعة وإتقان – الشعور بالمسئولية – الثقة بالنفس وامتلاك القدرة – المنافسة – التغلب على العوائق والصعوبات ) كانت لصالح المتفوقين، بينما كانت الفروق لصالح العاديين في بعد واحد وهو (المكافآت المادية والمعنوية)، ولم تظهر فروق بين المجموعتين في بعد ( الاستقلال).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة مثل دراسة ( Dunham, 1973)، دراسة قشقوش وآخرون (1983م)، دراسة الطواب (1990م) ، دراسة العنزي (2003م)، (Mizelle, 1992)، أبو سوسو ( 1975م)، محمد (1987م)، الطريري (1988م)، الغامدي (1989م)، الزيات (1988م)، المجممي، (2006م)،واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الرندي (1996م).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تبدو طبيعية ومنطقية في ظل العلاقة بين التحصيل والدافعية للإنجاز، فالمتفوقون يمتلكون دافعية عالية للإنجاز أهلتهم للحصول على درجات عالية في المواد الدراسية، أما العاديون فقد ساهمت دافعيتهم المنخفضة للإنجاز في حصولهم على درجات منخفضة في المواد الدراسية مقارنة بالمتفوقين.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة الزيات (1988م) ودراسة الطواب (1990م)، ودراسة خليفة (2000م)، المجممي، (2006م) أن هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز، فكلما ارتفعت دافعية الإنجاز لدى الطالب كان تحصيله مرتفعاً (متفوق)، وكلما انخفضت دافعية الإنجاز لديه كان تحصيله منخفضاً (عادي).

وهذا يعني أن الطلاب المتفوقين دراسياً يمتلكون ثقة في أنفسهم وفي قدراتهم ويسعون باستمرار لانجاز ما أوكل إليهم من أعمال وواجبات في أوقاتها المحددة دون تأخير أو تسويف، كم ا أنهم حريصون على أوقاتهم، ولديهم قدرة كبيرة في الاستمرار فيما يمارسونه من عمل ولا يهابون من مواجهة العوائق والصعوبات ويعشقون التحدي والمنافسة مع الآخرين ولذلك تجذبهم المشكلات الصعبة أكثر من المشكلات الأقل صعوبة، كما أنهم يشعرون بحريتهم واستقلاليتهم خاصة في ظل تفوقهم الذي منحهم الثقة من الأسرة والأقران، فأصبح عوامل تفوقهم يغذي بعضها بعضاً إيجابياً، مما انعكس بدوره على حصولهم على درجات عالية في أبعاد دافعية الانجاز مقارنة بالعاديين.

وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلاب العاديين دراسياً إضافة إلى ما سبق لا يُشجعون من قبل أسرهم ومعليمهم بالقدر الكافي على التفوق والنجاح والإنجاز بحكم أنهم فئة وسطى مهملة واقعة بين فئتين جديرتين بالاهتمام والعناية من قبل النظامين الأسري والمدرسي وهما فئة المتفوقين دراسياً والذين يقع على عاتقهم رقي ونهوض الأمة، وفئة المتأخرين دراسياً والذين يُخشى عليهم من الرسوب وبالتالي الهدر التربوي وزيادة التكاليف، وفي ظل هذه الظروف يتولد لدى

العاديين دراسياً التذبذب الانفعالي والاجتماعي وتغيب عنهم الظروف المثيرة لدافعية الانجاز.

وظهر من النتائج السابقة وجود فروق في بعد (المكافآت المادية والمعنوية) لصالح العاديين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العنزي (2003م)، وهذا يعني أن الطلاب العاديين ينظرون إلى المكافآت المادية كأحد العوامل الرئيسية في تحقيق مستويات عليا من الدافعية، فهم يحبذون الحصول على المكافآت التشجيعية عندما يحققون انجازاً وبالتالي فإنها تحفزهم وتدفعهم إلى مزيدٍ من النجاح.

والباحث يعزو هذا إلى أن الطلاب العاديين يغلب عليهم الضبط الخارجي فسعادتهم تكمن في الخارج، فهم لا يرون أن تحصيلهم له قيمة ذاتية تشعرهم بالرضا عن أنفسهم بقدر ما يرونه سبباً لحصولهم على المكافآت بنوعيها المادي والمعنوي مما يتأملون معه الشعور بالرضا والشعور بلذة النجاح، والحصول على رضا الآخرين، أما المتفوقون فمجرد نجاحهم وتحصيلهم الدراسي يُشعرهم بالرضا عن الذات ويشعرون معه بلذة الانجاز بغض النظر عن كونهم سوف يحصلون على مكافآت خارجية من عدمه، علماً أن هذا لا يلغي أهمية التعزيز والمكافآت حتى للمتفوق ليستمر في تفوقه إنما الفرق في الدرجة والمكانة التي يوليها كلاً من المتفوق دراسياً والعادي للمكافآت بنوعيها.

أما بعد (الاستقلال) فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين دراسياً والعاديين في هذا البعد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أ بو سوسو (1975م)، ودراسة العنزي (2003م)،ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة الحالية التي تتشابه من حيث العيش في مستوى ثقافي واجتماعي واحد، وتتعرض لأساليب تنشئة اجتماعية متقاربة، إضافة إلى كون عينة الدراسة الحالية (متفوقون وعاديون ) ينتمون إلى الجيل الحديث نسبياً أي أن أغلبهم يعيش مع أسر متعلمة نالت نصيباً وافراً من التعليم في الآونة الأخيرة مما أسهم في تربيتهم لأطفالهم تربية فيها الكثير من الحرية والتشجيع، وإعطاء الفرصة لكل فرد في الأسرة لإبداء رأيه واتخاذ قراره المناسب والحوار حول الكثير من الأ مور المتعلقة

باهتمامات الشباب، وهذا كله بعكس ما كان يحدث في أساليب التنشئة الأسرية القديمة والتي كانت تقوم على القسر والقهر والرأي الأوحد وعدم إعطاء الحرية للأبناء لإبداء آرائهم ومناقشة قضاياهم مع أسرهم، ومن هنا يرى الباحث أن هذا البعد بالذات كان تأثير عامل التحصيل الدراسي فيه قليل بينما برزت فيه آثار ثقافة المجتمع وأساليب التنشئة الأسرية مما أدى إلى تلاشي الفروق بين مجموعتي الدراسة من المتفوقين والعاديين.

**الفرض الثامن ونصه :**

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين .

وللتحقق من الفرض السابق قام الباحث باستخدام اختبار ( ت) (T.(test للمقارنة بين المجموعتين ، والجدول رقم (29) يوضح النتائج.

جدول ( 29)

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة ( Independent Samples Test )

لعينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس مفهوم الذات للمراهقين حسب نوعي التفكير " العقلاني وغير العقلاني " ( 400 = ن ) :

| الدرجة الكلية | مجموعتي التفكير | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت ) * | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الجسمية | عقلانيون | 248 | 40.7661 | 6.53562 | 12.648 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 33.3158 | 5.15382 | | |
| الذات العقلية | عقلانيون | 248 | 25.3427 | 4.67826 | 12.613 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 19.6184 | 4.23003 | | |
| الذات الانفعالية | عقلانيون | 248 | 20.2379 | 3.09562 | 6.094 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 18.3553 | 2.83406 | | |
| الذات الخلقية | عقلانيون | 248 | 22.9476 | 3.78486 | 1.351 | 0.448 غ . د |
| | غير عقلانيون | 152 | 22.6572 | 3.70325 | | |

( * ) قيم اختبار ( ت ) الواردة في الجدول بدرجة حرية ( 398 ) .
غ . د – مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

| الدرجة الكلية | مجموعتي التفكير | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت ) * | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الأسرية | عقلانيون | 248 | 41.9210 | 5.21535 | 9.996 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 36.5987 | 4.65820 | | |
| الذات الاجتماعية | عقلانيون | 248 | 40.4355 | 6.34532 | 9.449 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 34.5197 | 5.61334 | | |
| الذات الكلية | عقلانيون | 248 | 191.3508 | 24.93591 | 12.257 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 162.1579 | 18.86730 | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات الجسمية ) حيث بلغت قيمة ت ( 12.648 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 40.7661 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 33.3158 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات العقلية ) حيث بلغت قيمة ت ( 12.613 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 25.3427 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط و قدره ( 19.6184 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات الانفعالية ) حيث بلغت قيمة ت ( 6.094 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلا نيين حصلوا على متوسط وقدره ( 20.2379 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 18.3553 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات الخلقية ) حيث بلغت قيمة ت ( 1.351 ) .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات الأسرية ) حيث بلغت قيمة ت ( 9.996 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 41.9210 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 365987 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الذات الاجتماعية ) حيث بلغت قيمة ت ( 9.449 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 40.4355 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 34.5197 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في ( الذات الكلية ) حيث بلغت قيمة ت ( 12.257 ) عند مستوى دلالة ( 0.001)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 191.3508 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 162.1579 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات .

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثامن :**

نتيجة هذا الفرض نجدها مؤكدة لنتيجة الفرض السادس الذي كان يؤكد أن هناك فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً والعاديين حيث اتضح أن هناك فروق لصالح المتفوقين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات وفي جميع الأبعاد ما عدا بعد (الذات الخلقية) فلم تكن هناك فروق بين المجموعتين.

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثامن نجد أن الفروق في الذات الكلية وفي

أبعاد الذات كانت لصالح العقلانيين مقابل غير العقلانيين ما عدا بعد (الذات الخلقية) فلم تظهر فيه فروق بين مجموعتي الدراسة.

وهذا يؤكد العلاقة القوية بين نوعية التفكير والتحصيل الدراسي فالعقلانيون هم متفوقون وكما كانت الفروق في صالح المتفوقين مقابل العاديين في مفهوم الذات وأبعاده كانت كذلك الفروق لصالح العقلانيين مقابل غير العقلانيين في مفهوم الذات وأبعاده، فعوامل التفوق التي أسهمت في وجود نظرة إيجابية نحو الذات عند المتفوقين تناظر طرق التفكير العقلاني التي أسهمت في و جوده نظرة إيجابية نحو الذات عند العقلانيين.

ويقال نفس الكلام بصورة معكوسة بالنسبة للعاديين وغير العقلانيين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسات سابقة ربطت بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه والإحباط وسوء التكيف (Loher, 1982)، (Smith, 1982)، (Watson, et. Al, 1989)، الريحاني وحمدي (1989م)، (costes & Schelder. 1994)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات العلمية مثل دراسة "زويمرودفينبيكر دراسة ينلسون وفيستر، دراسة سميث، دراسة نيوماك، دراسة الريحاني " إلى وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية وسوء التكيف والاكتئاب وتدني مستوى تقدير الذات والقلق (الريحاني ، 1989م: 41).

وأرجع بعض العلماء والباحثين الكثير من الاضطرابات النفسية والسل وكية إلى طريقة التفكير غير العقلانية وغير المنطقية.

ومن هنا فلا غرابة أن تأتي نظرة العقلانيين إلى ذواتهم نظرة تتسم بالإيجابية والمنطقية وفي المقابل جاءت نظرة غير العقلانيين إلى ذواتهم نظرة فيها الكثير من السلبية والدونية.

وحين نعود للفرض الأول ( انتشار التفكير بنوعية) بين أفراد عينة الدراسة نجد أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين وأن التفكير العقلاني ينتشر بين

المتفوقين بصورة أكبر منه بين العاديين والعكس بالنسبة للتفكير غير العقلاني الذي نجده ينتشر بصورة كبيرة بين العاديين مقابل المتفوقين وهذا ما جعل نتيجتي الفرض السادس والثامن متسقتان ومتوافقتان حيث كانت الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمفهوم الذات في صالح المتفوقين والعقلانيين على حساب العاديين وغير العقلانيين.

وفي دراسة بيرجر (Berger, 1982)، أكد على أن العناصر الأساسية في تحقير الذات عند طلبة الجامعة ترتبط بمعتقدات غير عقلانية تظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغة من الفرد أو الآخرين وعلى شكل اعتقاد بأن الأمور يجب أن تكون على نحو معين ، بالإضافة إلى مبالغات غير عقلانية سلبية نحو الذات ( جحلان، 1416هـ: 60).

ولعل انعدام الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (الذات الخلقية) يفسر ما ذكره الباحث في تفسير الفرض السادس من كون الأخلاق جزءً لا يتجزأ من شخصية الطالب نظراً إلى عوامل أبرزها هويته الدينية والاجتماعية ، بل ومكان الإقامة حيث يعيش أفراد العينة في أقدس بقعه إسلامية وفي مدينة أخر ى لا تبعد عنها سوى عدة كيلو مترات مما يجعلهم متأثرين بالتعاليم الدينية التي تحث على حسن الخلق، ولذلك فمن الصعب أن تتأثر نظرتهم لذواتهم الخلقية بالتحصيل المرتفع أو المنخفض، ولكن ربما لو كان هناك عوامل أخرى أكثر ملامسة لوجدان أفراد العينة وانفعالاتهم لرأينا فروقاً في الذات الخلقية عند مجموعتي الدراسة.

**الفرض التاسع ونصه :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الإنجاز بين العقلانيين وغير العقلانيين.

وللتحقق من الفرض السابق قام الباحث باستخدام اختبار ( ت) (T.(test للمقارنة بين المجموعتين ، والجدول رقم (30 ) يوضح النتائج.

جدول (30)

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة ( Independent Samples Test )

لعينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز عند المراهقين حسب نوعي التفكير " العقلاني وغير العقلاني " (ن = 400) :

| الدرجة الكلية للبعد | مجموعتي التفكير | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ( ت ) * | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السعي نحو التفوق | عقلانيون | 248 | 17.8065 | 2.16029 | 6.384 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 16.5132 | 1.83775 | | |
| التخطيط للمستقبل | عقلانيون | 248 | 17.8226 | 2.02034 | 7.287 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 16.2632 | 2.16760 | | |
| المثابرة والنضال | عقلانيون | 248 | 18.6048 | 2.04927 | 6.958 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 17.1711 | 1.91811 | | |
| أداء الأعمال بسرعة وإتقان | عقلانيون | 248 | 20.6210 | 4.23039 | 9.758 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 16.5789 | 3.65304 | | |
| الشعور بالمسؤولية | عقلانيون | 248 | 12.6331 | 2.22937 | 10.720 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 10.1118 | 2.36853 | | |
| الثقة بالنفس وامتلاك القدرة | عقلانيون | 248 | 12.6935 | 2.70755 | 8.480 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 10.5066 | 2.36978 | | |
| المكافآت المادية والمعنوية | عقلانيون | 248 | 14.1974 | 3.24300 | 8.238 - | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 17.0242 | 3.38361 | | |
| المنافسة | عقلانيون | 248 | 16.1573 | 3.67664 | 8.171 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 13.1382 | 3.43540 | | |
| الاستقلال | عقلانيون | 248 | 13.8710 | 3.43704 | 2.628 | 0.485 غ . د |
| | غير عقلانيون | 152 | 13.4342 | 3.51095 | | |
| التغلب على العوائق والصعوبات | عقلانيون | 248 | 20.5081 | 4.13829 | 8.363 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 17.0395 | 3.83584 | | |
| الدرجة الكلية للإنجاز | عقلانيون | 248 | 170.7419 | 24.32335 | 11.481 | 0.001 |
| | غير عقلانيون | 152 | 144.9539 | 20.10480 | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( السعي نحو التفوق ) حيث بلغت قيمة ت ( 6.384 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 17.8065 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 16.5132 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد .

( * ) قيم اختبار ( ت ) الواردة في الجدول بدرجة حرية ( 398 ) .
غ . د – مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (التخطيط للمستقبل) حيث بلغت قيمة ت ( 7.287 ) عند مستوى دلالة ( 0.001)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره (17.8226) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره (16.2632) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (المثابرة والنضال) حيث بلغت قيمة ت ( 6.958 ) عند مستوى دلالة ( 0.001)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 18.6048) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 17.1711) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (أداء الأعمال بسرعة وإتقان) حيث بلغت قيمة ت ( 9.758 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 20.6210 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 16.5789 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الشعور بالمسؤولية ) حيث بلغت قيمة ت (10.720 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 12.6331 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 10.1118 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الثقة بالنفس وامتلاك القدرة ) حيث بلغت قيمة ت ( 8.480 ) عند م ستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على

متوسط وقدره ( 12.6935 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 10.5066 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (المكافآت المادية والمعنوية ) حيث بلغت قيمة ت ( -8.238 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره (14.1974 )) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره (17.0242) (مما يشير إلى أن الفرق لصالح غير العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( المنافسة ) حيث بلغت قيمة ت ( 8.171 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 16.1573 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 13.1382 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( الاستقلال ) حيث بلغت قيمة ت ( 2.628 ) .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد ( التغلب على العوائق والصعوبات ) حيث بلغت قيمة ت ( 8.363) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على متوسط وقدره ( 20.5081 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 17.0395 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في هذا البعد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العقلانيين وغير العقلانيين في ( الإنجاز الكلي ) حيث بلغت قيمة ت ( 11.481 ) عند مستوى دلالة ( 0.001) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن العقلانيين حصلوا على

متوسط وقدره ( 170.7419 ) بينما حصل غير العقلانيين على متوسط وقدره ( 144.9539 ) مما يشير إلى أن الفرق لصالح العقلانيين في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض التاسع :**

ينطبق على هذا الفرض ما ينطبق على الفرض الثامن من حيث الدلالة عل ى الترابط القوي بين نوعيه التفكير وتحصيل الطلاب، وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتضح أن الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لدافعية الإنجاز كانت لصالح العقلانيين إلا بعد (المكافآت المادية والمعنوية) فكانت الفروق لصالح غير العقلانيين، بينما لم تظهر فروق في بعد (الاستقلال) بين مجموعتي الدراسة.

ويظهر أن التفكير العقلاني المنتشر بين المتفوقين (حسب نتيجة الفرض الأول ) كما ساهم في حصول المتفوقين على درجات أعلى في الانجاز الكلي وأبعاده ساهم كذلك في حصول العقلانيين على درجات أعلى في الإنجاز الكلي وأبعاده.

وقد أشارت دراسة مرسي (1976م) إلى ارتباط التحصيل سلبياً بالقلق وهذا بطريقة غير مباشرة يفسر لنا نتيجة هذا الفرض فإذا كان القلق مرتفعاً عند العاديين (أصحاب التحصيل المنخفض)، والقلق كما هو معروف يكاد يكون العرض الغالب لمعظم الاضطرابات النفسية، وإذا كان التفكير غير العقلاني كما أشار الباحث في الفرض الأول ينتشر بين العاديين فلا عجب أن يحصل غير العقلانيين على درجات أقل في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز مثلهم مثل العاديين، حيث تربط بينهم رابطة واحدة وهي نوعية تفكيرهم (غير العقلاني).

كما أن العديد من الدراسات السابقة عبدالله وعبد الرحمن (1994م)، (Bruce & Paps borf, 1981)، (Watson, et.al, 1980 )،المحمدي (1424هـ) أشارت إلى ارتباط التفكير غير العقلاني بوجهة الضبط الخارجي، كما أشارت دراسة قطامي (1994م) إلى علاقة موجبة ودالة بين وجهة الضبط الداخلي والدافعية للانجاز، وهذا يفسر – بطريق غير مباشر – الدافعية المنخفضة عند غير العقلانيين والمرتفعة عند العقلانيين.

فإذا كان غير العقلانيين يعزون انجازاتهم لمصادر خارجية كالحظ والصدفة والآخرين فلا غرو أن تتدنى درجاتهم على مقياس الدافعية، وفي المقابل نجد من الطبيعي أن ترتفع درجات العقلانيين (أصحاب الضبط الداخلي ) على مقياس الدافعية لأنهم يرون أن انجازهم يعود إلى قدراتهم ومثابرتهم ومدى ما قاموا به من عمل جيد يستحق النجاح.

ويشير الحامد (1996م) "إلى أن الدافع للإنجاز يرتبط إيجابياً بالسمات الشخصية للفرد وبالتنشئة الاجتماعية والاستقلال والثقة بالنفس".

كما أن الخجل أحد أسباب انخفاض التحصيل لدى الطلاب حيث يحجم بعض الطلاب عن الإجابة والمشاركة مع المعلم بسبب ما يعانونه من الخجل، وقد أشارت دراسة الحارثي (2003م)، إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الخجل ودافعية الانجاز، وهذا يفسر انخفاض درجة ذوي التحصيل المنخفض (العاديين أو غير العقلانيين) على مقياس دافعية الانجاز.

أما بعد (المكافآت المادية والمعنوية) فقد جاءت الفروق لصالح غير العقلانيين حيث أنهم يفكرون بطريقة تجانب المنطق والموضوعية فهم يرون أن انجازهم يجب أو ينبغي أن يقابله مردود مادي أو على الأقل معنوي وإلا فلا قيمة لما أنجزوه، إضافة إلى أن المكافآت المادية والمعنوية تعتبر الحافز إلى انجازهم من عدمه، بينما العقلانيون يرون أن مجرد الإنجاز هو مكافأة لهم في حد ذاته، وحافزهم لإنجازٍ جديد هو أنجاز سابق ونظرتهم إلى مستقبل واعد يدعمها نجاح فيما مضى، وهذا لا ينفي كون العقلانيين يحتاجون أيضاً إلى المكافآت المادية والمعنوية لكنها ليست في المقام الأول كما عند غير العقلانيين، كما أن انتفاءها لا يثبط من عزائمهم ولا يقلل من إصرارهم على النجاح والتحصيل.

**الفرض العاشر ونصه :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة.

وللتحقق من الفرض السابق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ( ONE WAY ANOVA ) ، والجدول رقم (31) يوضح الفروق بين المجموعات :

جدول ( 31 )

الفروق بين مجموعات الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار تبعاً للمدينة

| الدرجة الكلية للفكرة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ( ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية | بين المجموعات | 6787.088 | 3 | 2262.363 | 119.975 | 0.001 |
| | مع المجموعات | 7467.350 | 396 | 18.857 | | |
| | المجموع | 14254.438 | 399 | | | |

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين مجموعات الدراسة، حيث بلغت قيمة ف (119.975) عند مستوى دلالة (0.001)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام الاختبار البعدي (Dunnett c)[1]

والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق بين المجموعات.

جدول (32)

اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار تبعاً للمدينة

| متوسطات مجموعات المستوى الدراسي والمدينة : | | الاختبار البعدي | *متوسط الاختلاف ذو دلاله إحصائية عند $\partial = 0.05$ : | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متفوق مكة | عادي مكة | متفوق جدة | عادي جدة |
| 1 – متفوق مكة | 70.0200 | Dunnett C | - | *9.7400- | *1.8200- | *8.2100- |
| 2 – عادي مكة | 79.7600 | | - | - | *7.9200 | *1.5300 |
| 3 – متفوق جدة | 71.8400 | | - | - | - | *6.3900- |
| 4 – عادي جدة | 78.2300 | | - | - | - | - |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق في الدرجة الكلية للتفكير بين متفوقي مكة المكرمة وعاديي مكة المكرمة لصالح متفوقي مكة المكرمة.
- وجود فروق بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متف وقي مكة المكرمة.
- وجود فروق بين متفوقي مكة المكرمة وعاد يي جدة لصالح متفوقي مكة المكرمة.

(١) تم استخدام اختبار ( Dunnett c) لأن المجموعات غير متجانسة حسب اختبار ليفين لتجانس التباين.

- وجود فروق بين عاديي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متفوقي جدة.
- وجود فروق بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة لصالح عاديي جدة.
- وجود فروق بين متفوقي جدة وعاديي جدة لصالح متفوقي جدة.

**وخلاصة ما سبق :**

- توجد فروق في الدرجة الكلية على مقياس التفكير بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متفوقي مكة المكرمة بمتوسط وقدره (70.0200) لمتفوقي مكة المكرمة مقابل متوسط وقدره (71.8400) لمتفوقي جدة (بمعنى أن متفوقي مكة المكرمة أكثر أعقلانية من متفوقي جدة).
- توجد فروق في الدرجة الكلية على مقياس التفكير بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة لصالح عاديي لصالح عاديي جدة بمتوسط وقدره (78.2300). لعاديي جدة مقابل متوسط وقدره ( 79.7600) لعاديي مكة المكرمة (بمعنى أن عاديي جدة أكثر عقلانية من عاديي مكة المكرمة).

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض العاشر:**

يتضح من النتيجة السابقة وجود فروق بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار لصالح متفوقي مكة المكرمة وبين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة لصالح عاديي جدة، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لتوقعات الباحث حيث أن أفراد العينة يعيشون في بيئة متقاربة في كل شيء سواء أساليب التنشئة أو التعليم أو غيرها مما يجعل طريقة التفكير تكون كذلك واحدة تقريباً، ولكن الباحث قد يعزو اختلاف طريقة التفكير العقلانية أو غير العقلانية عند أفراد العينة إلى عوامل أخرى أكثر فردية مثل طريقة التنشئة الأسرية، فربما يكون لكل أسرة طريقة في تنمية وتوجيه تفكير أبناءها نظراً للعوامل المتداخلة التي تؤثر على الأسرة كمستوى تعليم الوالدين أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي وخلافه مما يؤثر – بشكل مباشر أو غير مباشر– في طريقة تفك ير الأبناء.

إضافة إلى أن الباحث يرى أن أفراد عينة البحث هم من طلاب المرحلة الثانوية – مرحلة المراهقة– وقد بدأت تتشكل هوياتهم وتتضح شخصياتهم مما يجعل لكل فرد طريقة متميزة في تفكيره ونظرته لذاته وللآخرين أضف إلى ذلك دور وسائل الإعلام والانفتاح المعلوماتي الذي أتاح للكثيرين الإطلاع على ثقافات الأمم الأخرى والتأثر – ولو جزئياً– بثقافاتهم وطريقة تفكيرهم ولعل من بين أفراد العينة سواءً المتفوقين أو العاديين من يكون قد ناله بعض الشيء من ذلك فجاءت النتيجة كما هي عليه.

**الفرض الحادي عشر ونصه :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة.

وللتحقق من الفرض السابق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ( ONE WAY ANOVA ) ، والجدول رقم (33) يوضح الفروق بين المجموعات :

جدول (33)

الفروق بين مجموعات الدراسة في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات تبعاً للمدينة

| الدرجة الكلية لبعد : | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ( ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الكلية | بين المجموعات | 264502.11 | 3 | 88167.369 | 1508.282 | 0.001 |
| | مع المجموعات | 23148.370 | 396 | 58.455 | | |
| | المجموع | 287650.48 | 399 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات بين مجموعات الدراسة، حيث بلغت قيمة ف (1508.282) عند مستوى دلالة (0.001)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام الاختبار البعدي (LSD)[1].

(١ ) استخدم الباحث الاختبار البعدي ( LSD) بسبب تجانس مجموعات الدراسة حسب اختبار ليفن لتجانس التباين

جدول ( 34)

اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات تبعاً للمدينة

| متوسطات مجموعات المستوى الدراسي والمدينة : | | الاختبار البعدي | *متوسط الاختلاف ذو دلاله إحصائية عند $\partial = 0.05$ : | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متفوق مكة | عادي مكة | متفوق جدة | عادي جدة |
| 1 – متفوق مكة | 206.5100 | LSD | - | *51.2800 | 1.0900 | *52.6400 |
| 2 – عادي مكة | 155.2300 | | - | - | *50.1900- | 1.3600 |
| 3 – متفوق جدة | 205.4200 | | - | - | - | *51.5500 |
| 4 – عادي جدة | 153.8700 | | - | - | - | - |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة وعادي مكة المكرمة لصالح متفوقي مكة المكرمة.
- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة.
- وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة وعادي جدة لصالح متفوقي مكة المكرمة.
- وجود فروق في مفهوم الذات بين عادي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متفوقي جدة.
- عدم وجود فروق في مقياس مفهوم الذات بين عادي مكة المكرمة وعادي جدة.
- وجود فروق في مفهوم الذات بين متفوقي جدة وعاديي جدة لصالح متفوقي جدة.

**والخلاصة مما سبق:**

- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة.
- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الحادي عشر:**

أظهرت النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ في مفهوم الذات بين أفراد عين الدراسة في المدينتين، وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة نظراً للظروف المتشابهة بين العينتين (المكانية– العمرية–التعليمية–الدينية– اللغوية) وغيرها من العوامل التي تربط بين أفراد العينة وبالتالي ساهمت في إلغاء

الفروق بين أفراد العينة من حيث نظرة كل منهم لذاته.

**الفرض الثاني عشر ونصه :**

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين مجموعات الدراسة تبعاً للمدينة .

-وللتحقق من الفرض السابق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ( ONE WAY ANOVA ) ، والجدول رقم (35) يوضح الفروق بين المجموعات:

جدول (35)

الفروق بين مجموعات الدراسة في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز تبعاً للمدينة

| الدرجة الكلية لبعد : | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ( ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنجاز الكلي | بين المجموعات | 226116.03 | 3 | 75372.009 | 682.667 | 0.001 |
| | مع المجموعات | 43721.560 | 396 | 110.408 | | |
| | المجموع | 269837.68 | 399 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز بين مجموعات الدراسة، حيث بلغت قيمة ف (682.6678) عند مستوى دلالة (0.001)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام الاختبار البعدي (Dunnett c).

جدول ( 36)

اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة علي مقياس دافعية الانجاز تبعاً للمدينة

| متوسطات مجموعات المستوى الدراسي والمدينة : | | الاختبار البعدي | *متوسط الاختلاف ذو دلاله إحصائية عند $\partial = 0.05$ : | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متفوق مكة | عادي مكة | متفوق جدة | عادي جدة |
| 1 – متفوق مكة | 185.7800 | Dunnett C | - | *47.5700 | 2.1700 | *49.6100 |
| 2 – عادي مكة | 138.2100 | | - | - | *45.4000- | 2.0400 |
| 3 – متفوق جدة | 183.6100 | | - | - | - | *47.4400 |
| 4 – عادي جدة | 136.1700 | | - | - | - | - |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة وعاديي مكة المكرمة لصالح متفوقي مكة المكرمة.

- عدم وجود فروق بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة.
- وجود فروق بين متفوقي مكة المكرمة وعاديي جدة لصالح متفوقي مكة.
- وجود فروق بين عاديي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متفوقي جدة.
- عدم وجود فروق بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.
- وجود فروق بين متفوقي جدة وعاديي جدة لصالح متفوقي جدة.

**والخلاصة مما سبق :**

- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة .
- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.

**مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني عشر:**

أظهرت النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين أفراد عينة الدراسة تبعاً للمدينة وهذه النتيجة كذلك طبيعية ومتوقعة نظراً لتشابه العينتين في أغلب العوامل المشتركة بينهما، إذ أننا نبحث في الفروق بين متفوقين ومتفوقين دراسياً وبين عاديين وعاديين دراسياً أي أن المقارنات تتم بين أصحاب تحصيل واحد إما مرتفع أو منخفض ومن هنا فلا تمايز يظهر بين المجموعتين، وكما قال الباحث سابقاً فالتحصيل هو الركن الأساسي الذي على أساسه تتم المقارنات بين المجموعتين فعندما يُحيد عامل التحصيل عندها تصبح المقارنات بين المجموعتين مقارنات حول أشياء يشترك في أغلبها جم يع أفراد العينة تقريباً كالسن والتعليم والبيئة الثقافية، ومن هنا كان من الطبيعي أن تأتي الرتيجة بعدم الفروق بين المجموعتين.

# الفصل الخامس

# ملخص النتائج

# والتوصيات والمقترحات

## أولاً: ملخص النتائج

## ثانياً: التوصيـــات

## ثالثاً: المقترحـــات

## أولاً : ملخص النتائج :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين دراسياً وانتشار التفكير غير العقلاني بين العاديين دراسياً.

2 - وجود علاقة ارتباطيه ذ ات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى المتفوقين دراسياً ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين دراسياً.

3 - وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الانجاز لدى المتفوقين دراسياً ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين دراسياً.

4 - وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العاديين دراسياً، ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين دراسياً.

5 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وفي الأفكار التالية (الفكرة الأولى – الثالثة – الرابعة – السادسة – السابعة – الثامنة – التاسعة – الحادية عشرة – الثانية عشرة – الثالثة عشرة ) بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين دراسياً كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) بين المتفوقين در اسياً والعاديين لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفكرتين (الخامسة – العاشرة) بين المتفوقين دراسياً والعاديين.

6 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمفهوم الذات وفي الأبعاد التالية (الذات الجسمية –الذات العقلية – الذات الانفعالية – الذات الأسرية – الذات الاجتماعية ) بين المتفوقين دراس ياً والعاديين لصالح المتفوقين بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الذات الخلقية) بين المتفوقين دراسياً والعاديين).

7 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز وفي الأبعاد (السعي نحو التفوق – تخطيط للمستقبل– المثابرة والنضال– أداء

الأعمال بسرعة وإتقان – الشعور بالمسئولية – الثقة بالنفس وامتلاك القدرة – المنافسة – التغلب على العوائق والصعوبات ) بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين دراسياً كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (المكافآت المادية والمعنوية ) بين المتفوقين در اسياً والعاديين لصالح العاديين بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الاستقلال) بين المتفوقين دراسياً والعاديين.

8 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمفهوم الذات وفي الأبعاد (الذات الجسمية–الذات العقلية – الذات الانفعالية– الذات الأسرية – الذات الاجتماعية) بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الذات الخلقية)بين العقلانيين وغير العقلانيين.

9 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز وفي الأبعاد (السعي نحو التفوق – التخطيط للمستقبل – المثابرة والنضال – أداء الأعمال بسرعة وإتقان – الشعور بالمسئولية – الثقة بالنفس ،وأمتلاك القدرة – المنافسة – التغلب على العوائق والصعوبات) بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين كما توج د فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (المكافآت المادية و المعنوية) لصالح غير العقلانيين بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الاستقلال) بين العقلانيين وغير العقلانيين.

10 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة لصالح متفوقي مكة المكرمة، وبين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة لصالح عادي جدة.

11 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة، وبين عادي مكة المكرمة وعادي جدة.

12 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة وبين عادي مكة المكرمة وعاديي جدة.

**ثانياً : التوصيات :** على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1 - الاهتمام بتنشئة الأطفال منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.

2 - اهتمام المعلمين في المدارس بالمستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتحليل والتقويم بدلاً من التركيز على الحفظ .

3 - نشر الوعي بين الطلاب خصوصاً وبين أفراد المجتمع عموماً عن طريق وسائل الإعلام وغيرها بأهمية التفكير العقلاني المنطقي واستخدامه كأسلوب حياة بدلاً من التفكير غير العقلاني والقائم على التعميمات والمبالغات.

4 - عمل برام ج إرشادية في المدارس تقوم على أساليب الإرشاد العقلاني تكشف أنواع التفكير عن الطلاب والعمل على مواجهة التفكير غير العقلاني ودحضه واستبداله بالتفكير العقلاني.

5 - أخذ جانب الفروق الفردية بين الطلاب بجانب من الأهمية ومراعاة ذلك، والنظر إليه كعامل مميز بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

6 - الاهتمام من قبل المعلمين بذوي التحصيل العادي وبث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على تقبل ذواتهم والرفع من دافعيته للانجاز بشتى الوسائل.

7 - إجراء الدراسات العلمية الرصينة على طلاب المدارس لكشف بعض المشكلات النفسية التي تواجههم والعمل على الوقاية منها وعلاجها.

8 - ضرورة تواجد مرشدين طلابيين متخصصين ومن خريجي أقسام علم النفس ليتمكنوا من القيام بعملهم على أكمل وجه من حيث دراسة المشكلات النفسية وتشخيصها ومواجهتا.

**ثالثاً: الاقتراحات:** يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1 - دراسة العلاقة بين التفكير وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.

2 - إجراء نفس الدراسة الحالية على عينة من الإناث.(دراسة مقارنة).

3 - دراسة مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.

4 - دراسة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى.

5 - إجراء نفس الد راسة الحالية على مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

# المصادر

# و

# المـــــراجـــع

## أولاً: المراجع العـربيـــــة

## ثانياً : المراجع الأجنبية

## المصادر :

**-القرآن الكريم.**

**- الحديث النبوي**

## أولاً : المراجع العربية:


1 - إبراهيم، فتحي محمد ( 1992م) دور النشاط الرياضي بالأكاديمية العربية للنقل البحري في التأثير على بعض القيم المهنية لدى طلابها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنيين، جامعة الزقازيق.

2 - ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (1990م): لسان العرب . المجلد العاشر، بيروت ،دار صادر.

3 - ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت): لسان العرب. بيروت، دار صافي، المجلد الثاني.

4 - أبو الجديان، منير عبد الكريم (1999م): قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعادين بالمرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

5 - أبو العلا، محمد (1993م): علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مكتبة عين شمس.

6 - أبو النجا، أماني بنت صالح (1427هـ ) : الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام أسري بديل، والقاطنات ضمن نظام الإيواء العا دي، بمدينتي مكة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة أم القرى.

7 - أبو جادو، صالح محمد ( 2004م): علم النفس التطوري "الطفولة والمراهقة "عمّان، دار المسيرة للنشر.

8 -أبو زيد، إبراهيم أحمد ( 1987م): سيكولوجية الذات والتوافق.الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
9 - أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987م): سيكولوجية الذات والتوافق . الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
10 -أبو سوسو، سعيد (1975م): دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقات والمتأخرات دراسياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
11 -أبو علام، رجاء وشريف، نادية (1983م): الفروق الفردية وتطبيقاتها الفردية. الكويت، دار القلم.
12 -أبو عيبه، محمد حسن (1997م): المنهج في علم النفس الرياض. القاهرة. دار المعارف.
13 -أبو عيطه، سهام درويش ( 1997م): مبادئ الإرشاد النفسي. عمّان، دار الفكر.
14 -الأحمد (2003م): دراسة مقارنة للشخصية المبتكرة مع وجهة الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
15 -الأحمد، أمل (2002م): ثقافة الطفل. مجلة الفيصل، العدد 324، ص 79-91.
16 -إسماعيل ، محمد المري وجابر ، عيسى عبد الله (1995م): الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت. جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (34).ص ص (67-77).
17 - إسماعيل ، محمد عماد الدين (1996م): الطفل من الحمل إلى الرشد . الكويت ، دار القلم.
18 -إسماعيل، محمد عماد الدين (1989م): اختبار مفهوم الذات للكبار (كراسة التعليمات). القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

19 -الأسمري، حسين أحمد (1999م): الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى مدمني الهيروين وغير المدمنين في ضوء نظرية إليس (دراسة مقارنة ). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

20 - الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وطلعت، منصور (1983م): دراسات في تنمية دافعية الإنجاز. المجلد الثاني، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.

21 -الأعسر، صفاء وآخرون (1983م): دراسة استطلاعية للعلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية في المجتمع القطري ، مركز البحوث التربوية، قطر.

22 -انجلر، باربرا(1991م): مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، الطائف، دار الحارثي للطباعة والنشر.

23 -أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد العليم، والصوالمي، عطية، وأحمد، ، محمد خلف الله ( د.ت): المعجم الوسيط. الجزء الأول ، ط(22).

24 -باترسون، س هـ (1992م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد الفقي، الكويت، دار القلم.

25 -بازيد ، نهلا بنت أحمد( 1427هـ) : الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الدافع للانجاز والضغوط النفسية لدى عينة من ط البات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

26 - بامشموس، سعيد محمد ومنسي ، محمود عبد الحليم (1986م): مفهوم الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والثقافي لطلاب الجامعة. جدة، مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.

27 - باهي، مصطفى حسين وأمينة، إبراهيم شلبي (1999م): الدافعية نظريات وتطبيقات. مركز الكتاب للنشر.

28 -التركي، آمنة عبدالله (1985م): التحصيل الدراسي في ضوء دافعية

الانجاز ووجهة الضبط، دراسة مقارنة بين الجنسين لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

29 -التميمي، ناديا (1418هـ): فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في حل بعض المشكلات الزوجية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

30 -توق، محي الدين، والطحان، محمد خالد (1986م): دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين . حولية كلية التربية، العدد الأول، جامعة الأمارات العربية المتحدة.

31 -توق، محي الدين، وعباس علي (1981م): أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن . مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت،العدد 3 ص 71-77.

32 - التويجري، محمد عبد المحسن ومنصور، عبد المجيد سيد (1421هـ): الموهوبون، آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي . الرياض، مكتبة العبيكان.

33 - جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيري (1990م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة، دار النهضة العربية.

34 -جحلان، زين محمد (1416هـ ): الأفكار العقلانيةوغير العقلانية وعلاقتها باستمرار الحياة الزوجية أو فشلها لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى.

35 -الجسماني، عبد العلي (1994م): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية. بيروت، الدار العربية للعلوم.

36 - الجغيمان، محمد عبد الله (2000م): دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسياً بكلية المعلمين وكلية البنات وكلية

التربية بجامعة الملك فيصل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس.

37 – جلال، سعد (1962م): المرجع في علم النفس ط 2. القاهرة، دار المعارف.

38 –جلال، سعد (1985م): علم النفس .ا لقاهرة، دار الفكر.

39 جمل الليل، محمد جعفر (1423هـ): المساعدة الإرشادية النفسية . الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة.

40 جمل الليل، محمد جعفر (2001م): مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي . مطابع بهادر، مكة المكرمة.

41 – الحارثي، سهى بنت عمر (2003م): الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة والطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم ا لقرى، كلية التربية.

42 –الحامد، محمد بن معجب (1995م): العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز الدراسي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (14)، ص ص (110–128).

43 الحامد، محمد بن معجب (1996م) : قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 58، ص 131 –167.

44 – الحجي، أسامه إبراهيم محمد (1996م): تنمية دافع الانجاز (دراسة تجريبية) على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

45 –حسين، محمود عطا (1985م) : مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية ( علمي وأدبي). مجلة رسالة الخليج الرعبي، العدد (16)، السنة الخامسة، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربية، الرياض، ص ص (103–113).

46 -حسين، محمود عطا (1987م): مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (15)، العدد (3) ص ص (103-105).

47 -الحفني، عبدالمنعم( 1994م): موسوعة مدراس علم النفس. القاهرة، مكتبة متبولي.

48 - حمود، محمد الشيخ (2000م): تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات . المجلة العربية للتربية، العدد (2)، ص ص (124-149).

49 - الحميضان، نوال عبد الرحيم عيسى (1998م): دافعية الانجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، الإحساء، جامعة الملك فيصل، كلية التربية.

50 -الخطيب، جمال ( 1994م): موسوعة مدارس علم النفس. القاهرة، مكتبة مدبولي.

51 -خفاجي، طالب (1985م): الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق. مكة المكرمة، المكتبة الفيصلية.

52 - الخليفة، خالد محمد ناصر (1995م): دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين في المرحلة المتوسط و الحاجة الإرشادية لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، كلية التربية.

53 -خليفة، عبد اللطيف محمد (2000م): الدافعية للإنجاز . القاهرة، دار غريب.

54 -خوج، عبدا لله محمد وآخرون (1985م): نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعدة العائلية وتقبل الأقران في البيئة السعودية رسالة الخليج العربي ، العدد الخامس عشر . ص ص (15-18).

55 -الداهري، صالح حسن (2005م): مبادئ الصحة النفسية. عمّان ، دار وائل للنشر.

56 -داوود، نسيمه (2001م): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر. مجلة دراسات العلوم التربوية العدد الثاني، المجلد الثامن والعشرون، ص289-311

57 - الدباس، عبد العزيز عبد الله محمد (2000م): دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين دراسياً والمتأخرين بالمرحلة الثانوية في بعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

58 -دسوقي، كمال (1988م): النمو التربوي للطفل والمراهق : بيروت، دار النهضة العربية.

59 -دويدار، عبد الفتاح (1992م): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت، دار النهضة العربية.

60 - الديب، علي (1991م): نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل. مجلة علم النفس، السنة الخامة، العدد (20). ص ص (87 -91).

61 - راجح، أحمد عزت (1976م): أصول علم النفس. الإسكندرية، المكتب المصري الحديث.

62 - رداد، أيمن داود عبد الملك (2000م): أثر استخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي على دافع الانجاز لطلبة الصف التاسع الأساسي في مادة علم الحياة وتحصيلهم الآني والمؤجل في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.

63 - الرندي ، ربيعه (1996م): علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت . مجلة التربية. الكويت، السنة (6) ، العدد (18)، ص ص (6-25).

64 - الروسان، فاروق (_2001م): سيكولوجية الأطفال غير العاديين ط(5).

عمّان، دار الفكر.
65 -الريحاني، سليمان (1985م): اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية.
66 -ـــــــ (1985م): تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، المجلد (12)، العدد (11). ص ص (51- 60).
67 -ـــــــ (1987م): الأفكار اللاعقلانية عند ط لبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة دراسات (العلوم التربوية )، الجامعة الأردنية، المجلد (14)، العدد (5)، ص ص (77 – 79).
68 -ـــــــ (1989م): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات (العلوم ا لتربوية )، الجامعة الأردنية، المجلد (16)، العدد (6) ، ص ص (36-56).
69 -الريحاني، سليمان وحمدي (1989م): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية . مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، المجلد (16) ، العدد (7). ص ص (97-103).
70 - الزعبلاوي، محمد السيد (1998م): تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. رسالة دكتوراه منشورة، الرياض، مكتبة التوبة.
71 -الزغول، رافع النصير، وعماد عبد الرحيم (2003م) : علم النفس المعرفي. عمان، دار المعارف للنشر.
72 -زهران، حامد عبد السلام (1977م): علم الن فس الاجتماعي ط (4). القاهرة، عالم الكتب.
73 - ـــــــ (1995م): علم نفس النمو . القاهرة، دار الكتب.
74 -ـــــــ (1996م): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة، دار النشر للجامعات.
75 -ـــــــ (1997م): الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
76 - ـــــــ (1998م): التوجيه والإرشاد النفسي ط (3)، القاهرة، عالم

الكتب.
77 - ـــــــــ (1998م): علم النفس التربوي للمعلمين . الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
78 -زهران، نيفين (2001م): الاكتئاب وعلاقته ببعض الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. مجلة دراسات الطفولة، المجلد الرابع، العدد (13)، ص ص (37-163).
79 -الزهراني، أحمد خميس (1989م): وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.
80 -الزيات، فتحي مصطفى (1988م): دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي. مكة المكرمة،معهد البحوث العلمية.
81 -الزيات، محمد مصطفى، (1988م): الدافعية للانجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط التحصيلي وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية . مكة المكرمة، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية.
82 -زيدان، الشناوي عبد المنعم (1997م): علاقة وضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة . جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (42).
83 - زيدان،محمد مصطفى (1984م): الدوافع والانفعالات. عكاظ للنشر.
84 -الزيود، نادر فهمي (1998م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، دارالفكر للطباعة والنشر.
85 - السرحان، عبد الله ناصر (2004م): علاقة الترويح بالتفوق الدراسي . المجلة التربوية، العدد (70)، المجلد (18)، ص205).
86 - السرور، نادية هايل (1998م): مدخل إلى تربية المتميزين والمتفوقين . عمّان، دار الفكر للطباعة.
87 -السيد، محمد توفيق (د.ت): بحوث في علم النفس.القاهرة، مكتبة الأنجلو

المصرية.

88 – سيزلاقي، آندرودي (1991م): السلوك التنظيمي والأداء . ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية.

89 –الشرقاوي، أنور محمد (1991م): التعليم نظريات وتطبيقات ط 4. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

90 –شلبي، طاهر محمد (1985م): مقارنة لمفهوم الذات لدى الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الدراسي في البيئة السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

91 –الشناوي، محمد محروس ( 1994م) : نظريات الإشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

92 –الشهري، عبدالله محمد ( 1424هـ) : قيم العامل ودافعية الانجاز والانتماء لدى عمال مصنع كسوة الكعبة المشرفة بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

93 –الشيخ، محمد عبد العال (1986م): أثر كل من العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين المنهجي في تخفيف قلق الامتحان . رسالة دكتوراه غير منشورة، طنطا، جامعة طنطا، كلية التربية.

94 – الصافي، عبد الله طه (2001م):المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. رسالة الخليج العربي، العدد (79 السنة (22).ص ص (55–66).

95 –الصافي، عبدالله بن طه (2000م): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز. مجلة جامعة أم القرى ، جامعة أم القرى، المجلد 12، العدد (2)، ص ص (80 – 106).

96 – صالح، أحمد محمد حسن (1993م): دراسة التفاعل بين الاستقلال الإدراكي والجنس والتخصص ودافعية الانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبو ظبي . جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية،

المجلد (6)، العدد (1). ص ص (33–36).
97 –الصراف، زكية(1981م): دراسة العلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية، ومفهوم الذات لدىالطلاب الجامعيين من الجنسين . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
98 – الصفطي، مصطفى محمد (1995م): قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة . دراسة عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية (رانم)، العدد (1)، ص ص (71–106).
99 –الضامن، منذر (2001م): العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس و أختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، العدد (25)، ص ص (9–10).
100 –طاشكندي ، أكرم وآخرون (1992م): أصول علم النفس . جدة، دار الفنون.
101 –الطريري ، عبد الرحمن سليمان (1988م): العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية. جامعة قطر، كلية التربية، حولية كلية التربية، العدد (6). ص ص (66 – 69).
102 –الطواب، سيد محمود (1990م): أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي. مجلة التربية، العدد (5)، ص ص (17–49).
103 –الطيب، عصام علي ( 2006م): أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة). القاهرة، عالم الكتب.
104 –الطيب، محمد عبد الظاهر ( 1981م) : تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة، دار المعارف.
105 – الطيب، محمد عبد الظاهر والشيخ، محمد عبد العال (1987م): الأفكار

اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي. بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس، القاهرة، ص ص (22-24)

106 -الظاهر، قحطان أحمد ( 2004م) : تعديل السلوك. عمان، دار وائل، ط2.

107 -الظاهر، قحطان أحمد (2004م): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق . عمّان، دار وائل للنشر .

108 -عابد، سمير زيد أحمد (2002م): تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

109 -عارف، زبيدة أسامه (1987م): دافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الثانوية العامة بمدينة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

110 -عازم، روحي عازم محمد (1992م): العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

111 -عبد الله ، معتز سيد وعبد الرحمن، محمد السيد (1996م): إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين . مجلة علم النفسي، ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد ( 40، 41).ص ص (47-77).

112 -عبد المقصود، هانم علي (1991م): الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالدافع للإنجاز. رسالة الخليج العربي، العدد (39)، السنة (12) ، ص ص (87-108).

113 -عبدالله، هشام إبراهيم ( 1997م) أثر العلاج العقلاني في خفض مستوى

الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 7.

114 -العبدالله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف (2001م): أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر .جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (60)، المجلد (15).

115 -عبيدات، ذوقان وآخرون (1999م): البحث العلمي: مفهومه – أدواته – أساليبه، دار أسامه للنشر والتوزيع – الرياض.

116 -العتيبي، عبدالله مرزوق ( 1989م) : الاختلافات في مفهوم الذات ( النفسي، الاجتماعي، الأسري، التعاملي ). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

117 -العديلي، ناصر محمد، (1983م): الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، بحث ميداني، ملة الإدارة العامة، العدد 36 ص 34-37.

118 -العساف، صالح بن حمد (1416هـ): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.

119 -عسيري، عبير بنت محمد حسن ( 1423هـ) علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية، علم النفس.

120 -عطا، محمود (1993م): تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة . مجلة د راسات نفسية، العدد (11) ص ص (269 -282).

121 -عقل، محمود عطا (1996م): النمو الإنساني. الرياض. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

122 -عقل، محمود عطا (1998م): النمو الإنساني – الطفول ة والمراهقة . الرياض، دار الخريجي.
123 -علاوي ، محمد حسن (1978م): سيكولوجية التدريب والمنافسات، القاهرة، دار المعارف.
124 -العمر، بدر عمر (1995م): الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية وبعض المتغيرات المرتبطة بها . جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (37)، المجلد (10)، ص ص (71-99).
125 -العمر، بدر وأبو علام، رجاء (1985م): مشروع لرعاية الأطفال المتفوقين في الكويت . الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسة العلمية الموسمية المتخصصة.
126 -العمري، نجلاء بنت يوسف ( 1421هـ): أثر برنامج في المفاهيم الرياضية على نمو مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية (5-6سنوات) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، علم النفس.
127 -العنزي ، سعود شايش (2003م): الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
128 -عوض، عباس محمود (1999م): الصحة النفسية والتفوق الدراسي . بيروت، دار النهضة العربية.
129 -عيد، محمد إبراهيم (2006م): مقدمة في الإرشاد النفسي . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
130 -الغامدي، سعيد بن صالح أحمد (1989م): الدافع للانجاز والذكاء لدى المتأخرين دراسياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.
131 -الغامدي، عبدالله سافر (1420هـ): الفروق بين المحرومين من الأسرة

وغير المحرومين في مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

132 -غنيم، سيد محمد (1975م): سيكولوجية الشخصية. القاهرة، دار النهضة العربية.

133 -فاندالين، ديو بولد (1985م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة نوفل محمد والشيخ، سليمان وغربال، طلعت، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

134 -فرج ، محمود إبراهيم (1992م): فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، كلية التربية.

135 -الفقي، حامد عبد العزيز ( 1992م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . ط2. الكويت ، دار القلم.

136 -فهمي، مصطفى ( 1967م): علم النفس الإكلينيكي . القاهرة، دار مصر للطباعة.

137 -الفيفي، سميرة بنت أحمد (1428هـ): المهارات الإدارية لسيدات الأعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الانجاز . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

138 -القاطعي، عبد الله علي (2000م): برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

139 -القحطاني ، مسفر بن سعيد (1990م): أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الانجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.

140 - القريطي، عبد المطلب أمين (1989): المتفوقين عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. الرياض،

مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد (28).
141 -قشقوش، إبراهيم (1989م): سيكولوجية المراهق . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
142 -كفافي، علاء الدين (1999م): الإرشاد والعلاج النفسي (الأسري، المنظور، النسقي، الاتصالي). القاهرة، دار الفكر العربي.
143 -كوري، جيرالد (1985م): الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق. ترجمة طالب خفاجي، مكة المكرمة، المكتبة الفيصلية.
144 -لابين، والاس بيرت (1981م): مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية. ترجمة فوزي بهلول، بيروت، دار النهضة العربية.
145 -لندزي، هول (1971م): نظريات الشخصية . ترجمة فرج، أحمد وآخرون، القاهرة، الهيئة العامة للتأليف والنشر.
146 -المجممي، علي بن محمد (2006م): دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى
147 -محمد، عادل عبدالله (2000م): العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات. القاهرة، دار الرشاد.
148 -محمد، يوسف عبد الفتاح ( 2000م): الصورة الإكلينيكية والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى مدني الهيروين. مجلة شؤون اجتماعية، العدد (67). ص ص (113-130).
149 -المحمدي، مروان بن نافع (1424هـ ) : الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلين بمحافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.
150 -محمود ، حمدي شاكر (1420هـ): استخدام العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في معالجة الإدمان. المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، مكة المكرمة.
151 -مخيمر ، هشام محمد (2000م): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة ).

الرياض، اشبيلي للنشر والتوزيع.
152 -مرسي أبو بكر (2002م): أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
153 -مزعل، فاضل عبد الزهرة (1988م): دراسة مقارنة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية بين المتفوقين عقلياً والعاديين من طلب الصف الرابع الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، جامعة البصرة.
154 -المشعان، عويد سلطان (1993م): دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني. الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
155 -المطوع، محمد حسن ( 1996م): التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للانجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. جامعة الملك سعود، مج لة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (8)، العدد (1)، ص ص (243- 276).
156 -المعايطه، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام (2000م): الموهبة والتفوق. عمّان، دار الفكر .
157 -معوض، خليل ميخائيل (1994م): سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
158 -مليكة، لويس كامل ( 1994م): العلاج السلوكي وتعديل السلوك . القاهرة، دار النهضة العربية.
159 -منسي، محمود عبد الحليم (1986م): قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. جدة ، مركز النشر العلمي.
160 -منصور، طلعت وآخرون ( 1989م): أسس علم النفس العام. القا هرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
161 -منصور، عبد المجيد سيد أحمد وآخرون (2002م): السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر . القاهرة، مكتبة الأنجلو

المصرية.

162 -منصور، محمد جميل وعبد السلام، فاروق (1989م): النمو من الطفولة إلى المراهقة. جدة ، تهامة.

163 -مهدي ، محمد (1998م): الأفكار اللاعقلانية (معناها ومنشؤها وعلاجها). القافلة، مارس، ص ص (17 -19).

164 -موارى، ادوارد (1988م): الدافعية والانفعال. ترجمة أحمد سلامة ومحمد نجاتي، القاهرة، دار الشروق.

165 -موسى، فاروق عبد الفتاح (2003م): اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

166 -نجاتي، محمدعثمان (1997م): علم النفس والحياة ط (11).الكويت، دار القلم.

167 -نشواتي، عبد المجيد (1417هـ): علم النفس التربوي. بيروت، مؤسسة الرسالة.

168 -النغيمشي، عيد العزيز محمد (1415هـ): المراهقون: دراسة نفسية إسلامية. الرياض، دار المسلم.

169 -الهاشمي، عبدالحميد محمد ( 1972م): علم النفس التكويني . بيروت،ط2.

170 -الوديان، حسن محمود (2000م): تحليل دوافع الطلبة نحو تعلم السباحة طبقاً لنموذج ( SMS). دراسة ميدانية في جامعة اليرموك . مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد (15)، العدد (2).

171 -الوشلي، وداد بنت أحمد محمد ناصر (1428هـ): الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في

المرحلة الثانوية بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

172 -اليوبي، عزيزه بنت منور (1427هـ): وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للغات، مكة المكرمة، وزارة التربية والتعليم.

173 -يونس، انتصار (1986م): السلوك الإنساني، القاهرة، عالم الكتب.

174 -يونس، محمد محمود (1427هـ): سيكولوجية الدفاعية والانفعالات . عمّان. دار المسيرة.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


175- **Bruce A.T & Papsdoref. J.D (1981), Concurent Validity of the Rational Behavior Invenstory, Psycholagical Report. No PP.255-258.**

176- **Costes. K & Scheider. W (1994): Self-Concept Attributional Beliefs, and School Achievement : ALongitudinal Analysis, Contemporary Educational Psychology 19.**

177- **Dunham. Randall, B. (1973). Achievement Motivation as predictive of academic performance. A Multivariate analysis Jornal of Educational Research. 67. 2 P.P 70-2.**

178- **Ellis, A (1973) Humanistic Psychotherapy. The Rational Emotive Approach. New York, Julian Press.**

179- **Ellis, A (1979) The Rational Emotive Approach to Counseling. In H. M. Buraks, Jr & B. Steffler (Eds) Theories of counseling, 3 rded. New York: Mc Graw-Hill.**

180- **Ellis, A (1997) HadBook of rational Emotive Therapy, New York.**

181- **Eveland K.J. (1981). "An empirical test Achievement Training for junior high school students" Dissertation, Abstracts International : VOL (42). No (5) P. 2033.**

182- **Fosters, G. (1983): "Family structure and Achievement motivation". A Black. White comparative, Analysis of urlanf-only Diss. Abs, int. vol. (73), No (10).**

183- **Hansford. B & Hattie, J (1982). The Relationship Between Seflf and Achievement/performance Measures, Review of Educational Research, vol. 52. No.1.**

184- **Hartencia, J.B. (1981): " The achievement Motivation of students in two Black culture". Dissertation, Abstracts International. (42). No (I).**

185- **Healy, R. (1974) Parental behavior as related t children academic achievement. Unpublished Ph.D. Dissertation. The Cathloic University of America.**

186- **Hoge. D & others (1995): Reciprocal Efect of Self-Concept and Academic Achievement in Sixth and**

**Seenth Grade. Journal of Youth & Adolescence, Vol. 29 No. 3**

**187- Kanoy, III, Robert C. (1980) : Beth W. Johnson and korrel W.Danoy.**

**188- Keith. Et. Al, (1985): Effects of Self-Concept and Locus of Control on achievement", Paper presented at the Annual meeting of the National Association of School Psychologists, 17-the Las vegas, NV, April 8-12, ED.260327.**

**189- Loher, J.M. (1982): Relationships between Assertiveness and Factorially validated measures of Beliefs Conucling therapy and research, Vol. 6. PP. 353-356.**

**190- Ojha, S.K. (1991): "Effects of derivational Factors on achievement motivation of Women", Psychological studies vol (36) No (1).**

**191- Padesky, Christine & beck, Aron (2005): Comparaison of Cognitive therapy and Rational Emotive Behavior therapy. Journal of Coghitive psychopathology and behavioral Assessment. 16 (1), 53-66.**

**192- Philip, G & Phil, R (1981), Relationship Between Locus of Conrol and Irrational Beliefs. Psychological Reports. No: 48. PP: 181-182.**

**193- Philip, G & Phil, R (1981), Relationship Between Locus of Conrol and Irational Beliefs. Psychological Reports. No.: 48.PP: 181-182.**

**194- Smith , et. Al (1991): plying Educational psychology in class room, New York, Longman.**

**195- Smith, D. (1981): Opinions of School, academic motivation and school adjustment in the first year of secondary education: Apilot study in west-Yorkshier. Educational studies, 7, Pp. 177-183.**

**196- Smith, Jana K. (1982): Irrational Beliefs in College population Jornal of rational Living vol. 17, No I, PP.35-36.**

**197- Tiwari, P.S (1990) Achievement motivation Among Beneficiaries and non Beneficiaries of IRDP in Relation to their perceired poverty in Rural Perspectives, Psycho-lingual. 20 (2): 87-93.**

**198- Tobacyc & Zofia, (1992) Comparisons of Belfief-Based Peronality constructs in Polish and American University Students, Jurnal of Gross-Cultural Psychology, Vol. 23, No. 3, PP. 311-325.**

**199- Ullagaddi, S.C. (1982): The influence of Perceived instrumentality achievement motives, and academic self-concept on the academic performance of community college students, unpublished ph. D Dissertation. Syracuse University.**

**200- Watson, et. Al (1989): The Contribtions of self-de Eating Philosphies. Percieved Helpessness, and Repression to Anxiety Among Psychiatric Patients, Jounal Of Clinca Psychology, July, Vol 45, No 4, PP. 513-521.**

**201- Williams. A& Beeson. B (1980): Developing appositive physical self. Picture in young children. Brigham young.**

# المـــــلاح ـــــق

**ملحق رقم** (1) **مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية**.

**ملحق رقم** (2) **مقياس مفهوم الذات** ( **النسخة الأولية**).

**ملحق رقم** (3) **مقياس مفهوم الذات** ( **النسخة النهائية**).

**ملحق رقم** (4) **مقياس دافعية الانجاز** (**النسخة الأولية**).

**ملحق رقم** (5) **مقياس دافعية الانجاز** (**النسخة النهائية**).

**ملحق رقم** (6) **أسماء المحكمين لمقياسي مفهوم الذات ودافعية الانجاز**.

**ملحق رقم** (7) **خطاب الموافقة على تحديد موضوع الدراسة**.

**ملحق رقم** (8) **خطابات الموافقة على تطبيق الدراسة**.

# ملحق رقم ( 1)

# مقياس الأفكار العقلانية

# وغير العقلانية

# إعداد الريحاني (1985م)

# ملحق رقم ( 2)

# مقياس مفهوم الذات

# ( النسخة الأولية )

# إعداد الباحث (1429هـ)

**مفهوم الذات الجسمي : ويقصد به مفهوم الفرد عن جسمه وتقبله له ، وسلوكه تجاه جسمه .**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .1 | أنا راضي عن شكلي | | | | | |
| .2 | أنا وسيم | | | | | |
| .3 | يبدو جسمي متناسقاً | | | | | |
| .4 | أبدو في مظهر جيد | | | | | |
| .5 | شكلي الخارجي ممتاز | | | | | |
| .6 | أتمتع بصحة جيدة | | | | | |
| .7 | أتمتع بقوام جذاب | | | | | |
| .8 | أشعر أن لون بشرتي عادي | | | | | |
| .9 | اهتم جيداً بصحتي الجسمية | | | | | |
| .10 | أمارس الرياضة بانتظام للحفاظ على رشاقتي | | | | | |
| .11 | أشعر أحياناً بأن شكلي غير مقبول | | | | | |
| .12 | أطمح إلى تغيير في شكلي الخارجي | | | | | |
| .13 | أشعر بعدم تناسق جسمي | | | | | |
| .14 | يسبب لي قصر قامتي الكثير من الحرج | | | | | |
| .15 | تظهر علي السمنه بشكل مزعج | | | | | |
| .16 | لست راضياً عن لون بشرتي | | | | | |
| .17 | لدي الكثير من العيوب التي تجعل مظهري غير لائق | | | | | |
| .18 | وزني لا يتناسب مع سني أو مع طولي | | | | | |

**(ب) مفهوم الذات العقلي : ويقصد به مفهوم الفرد نحو قدراته العقلية ، وتقبله لذاته من حيث مهاراته وقدراته**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .19 | أنا ذكي | | | | | |
| .20 | أحفظ دروسي بسرعة | | | | | |
| .21 | أشعر بقدرتي على التفكير السليم | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .22 | أستوعب المواد الدراسية بسرعة | | | | | |
| .23 | ذاكرتي قوية | | | | | |
| .24 | أجد صعوبة في فهم المواد العلمية | | | | | |
| .25 | أشعر بأن كفاءتي العلمية أقل من زملائي | | | | | |
| .26 | أنا كثير النسيان | | | | | |
| .27 | مستوى ذكائي وقدراتي العقلية منخفض | | | | | |
| .28 | أشعر أن قدراتي ومواهبي محدودة ولا أسعى لتنميتها | | | | | |

**(ج) مفهوم الذات الانفعالي : ويقصد به مفهوم الفرد عن ذاته من حيث انفعالاته وسلوكه تجاهها.**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .29 | أشعر بالراحة النفسية ولا يوجد ما يقلقني مطلقاً | | | | | |
| .30 | أعصابي هادئة معظم الوقت ومن الصعب استثارتي | | | | | |
| .31 | أخفي انفعالي عندما أتضايق لأمر من الأمور | | | | | |
| .32 | في أغلب الأوقات أكون معتدل المزاج | | | | | |
| .33 | أتقبل نقد الآخرين لي بدون إنزعاج | | | | | |
| .34 | في كثير من الأوقات أشعر بالحزن | | | | | |
| .35 | أفقد أعصابي بسرعة | | | | | |
| .36 | أشعر بارتباك معظم الأحيان | | | | | |
| .37 | احتقر نفسي أحياناً | | | | | |
| .38 | أنا انسان قلق جداً | | | | | |

**(د) مفهوم الذات الخلقي : ويقصد به مفهوم الفرد عن أخلاقه وتقبله لأخلاقياته وسلوكه الأخلاقي**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .39 | أتمتع بقدر كبير من الأخلاق | | | | | |
| .40 | لا تعيش الأمم بدون الأخلاق | | | | | |
| .41 | أكره الأعمال المنافيه للأخلاق | | | | | |
| .42 | من المستحيل أن أتنازل عن قيمي ومبادئي | | | | | |
| .43 | أنا شخص أمين مع نفسي ومع غيري | | | | | |
| .44 | أحياناً ربما أغش أو أسرق | | | | | |
| .45 | ألجأ إلى التحايل لو رأيت أن مصلحة ستفوتني | | | | | |
| .46 | أحاول أن امتنع عن الكذب المستمر | | | | | |
| .47 | الغاية تبرر الوسيلة كيفما كانت | | | | | |
| .48 | أقوم بأشياء لا أرضى عنها أحياناً | | | | | |

**(هـــ) مفهوم الذات الأسري : ويقصد به مفهوم الفرد عن نفسه داخل أسرته ، وتقبله لذاته كعضو في الأسرة ، وسلوكه تجاه أفراد أسرته**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .49 | أحب والداي | | | | | |
| .50 | أشعر بدفء الأسرة | | | | | |
| .51 | الأسرة تمثل لي كل شيء | | | | | |
| .52 | أحب أفراد أسرتي جميعاً | | | | | |
| .53 | من الصعوبة تخيل نفسي بدون أسرتي | | | | | |
| .54 | علاقتي بوالداي حسنه للغاية | | | | | |
| .55 | أشارك أفراد أسرتي في أعمال المنزل | | | | | |
| .56 | أبذل ما بوسعي لإسعاد أسرتي | | | | | |
| .57 | أحسن بعدم الإنتماء إلى أسرتي | | | | | |
| .58 | أشعر بأن الأسرة سجن كبير | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .59 | تعليمات والداي لي تشعرني بالانزعاج | | | | | |
| .60 | الأسرة لا تعني لي أي شيء | | | | | |
| .61 | اعتمادي على أسرتي يكون في وقت الضيق فقط | | | | | |
| .62 | أحاول التخلص من قيود أسرتي | | | | | |
| .63 | أتشاجر مع والداي | | | | | |
| .64 | أجد صعوبة في العلاقة مع أخواني | | | | | |

**(و) مفهوم الذات الإجتماعي : ويقصد به مفهوم الفرد عن ذاته داخل المجتمع ، وتقبله كعضو في المجتمع ، ونظرة الآخرين له وسلوكه الإجتماعي**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .65 | أحب مصادقة الآخرين | | | | | |
| .66 | يهمني ما يقوله الآخرون عني | | | | | |
| .67 | أجد من السهل علي تكوين صداقات | | | | | |
| .68 | أحب مساعدة الآخرين | | | | | |
| .69 | استمتع بالحفلات والمناسبات الاجتماعية | | | | | |
| .70 | أشعر بارتياح أثناء وجودي مع الآخرين | | | | | |
| .71 | أشعر بأنني شخص محبوب من الجميع | | | | | |
| .72 | أنا اجتماعي بطبعي | | | | | |
| .73 | أؤمن بالمثل القائل كل ما يعجبك وألبس ما يعجب الناس | | | | | |
| .74 | التزم بالتقاليد والعادات الاجتماعية | | | | | |
| .75 | أفعل ما أراه صحيحاً ولا يهمني رأي الآخرين | | | | | |
| .76 | أشعر بأنني شخص منبوذ إجتماعياً | | | | | |
| .77 | أجد صعوبة في تكوين صداقات | | | | | |
| .78 | أجد من الصعب علي التسامح مع الآخرين | | | | | |
| .79 | علاقاتي مع الآخرين ليست جيدة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .80 | **أحاول السيطرة على الآخرين** | | | | | |
| .81 | **أعتقد أن الآخرين لا يميلون إلي.** | | | | | |
| .82 | **أتجنب حضور مناسبات الزواج والحفلات الجماعية** | | | | | |
| .83 | **أشعر بالراحة وأنا بمفردي** | | | | | |
| .84 | **تزعجني الكثير من العادات الاجتماعية** | | | | | |

# ملحق رقم (3)

# مقياس مفهوم الذات

# ( النسخة النهائية)

# إعداد الباحث (1429هـ)

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .1 | **أشعر بالرضا عن شكلي** | | | |
| .2 | **يبدو جسمي متناسقاً** | | | |
| .3 | **أنا ذكي** | | | |
| .4 | **احفظ دروسي بسرعة** | | | |
| .5 | **اشعر بالراحة النفسية ولا يوجد ما يقلقني** | | | |
| .6 | **أشعر أن قدراتي ومواهبي محدودة** | | | |
| .7 | **وزني لا يتناسب مع طولي** | | | |
| .8 | **أقوم بأشياء لا أرضى عنها** | | | |
| .9 | **أنا إنسان قلق** | | | |
| .10 | **تزعجني الكثير من العادات الاجتماعية** | | | |
| .11 | **أعصابي هادئة ومن الصعب استثارتي** | | | |
| .12 | **أتمتع بقدر من الأخلاق** | | | |
| .13 | **لا تعيش الأمم بدون الأخلاق** | | | |
| .14 | **أحب والداي** | | | |
| .15 | **أشعر بدفء الأسرة** | | | |
| .16 | **أجد صعوبة في العلاقة مع إخواني** | | | |
| .17 | **مستوى قدراتي العقلية منخفض** | | | |
| .18 | **لديّ الكثير من العيوب الجسمية** | | | |
| .19 | **الغاية تبرر الوسيلة كيفما كانت** | | | |
| .20 | **احتقر نفسي** | | | |
| .21 | **أحب مصادقة الآخرين** | | | |
| .22 | **يهمني ما يقوله الآخرين عني** | | | |
| .23 | **أبدو في مظهر مناسب** | | | |
| .24 | **أتقبل شكلي الخارجي** | | | |
| .25 | **أشعر بقدرتي على التفكير السليم** | | | |
| .26 | **أشعر بالراحة وأنا بمفردي** | | | |
| .27 | **أتشاجر مع والداي** | | | |
| .28 | **أعاني من كثرة النسيان** | | | |
| .29 | **أحاول أن امتنع عن الكذب المستمر** | | | |
| .30 | **أفقد أعصابي بسرعة** | | | |
| .31 | **استوعب المواد الدراسية بسهولة** | | | |
| .32 | **أخفي انفعالي عندما أتضايق** | | | |
| .33 | **أتقبل نقد الآخرين بدون انزعاج** | | | |

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .34 | **أكره الأعمال المنافية للأخلاق** | | | |
| .35 | **من المستحيل أن أتنازل عن قيمي ومبادئي** | | | |
| .36 | **أشعر بالحزن** | | | |
| .37 | **لست راضياً عن لون بشرتي** | | | |
| .38 | **أجد صعوبة في فهم المواد العلمية** | | | |
| .39 | **ألجأ إلى التحايل لو رأيت أن مصلحة ستفوتني** | | | |
| .40 | **أعتقد أن الآخرين لا يميلون إليّ** | | | |
| .41 | **الأسرة تمثل لي كل شيء** | | | |
| .42 | **أحب أفراد أسرتي جميعاً** | | | |
| .43 | **أحب مساعدة الآخرين** | | | |
| .44 | **استمتع بالحفلات والمناسبات الاجتماعية** | | | |
| .45 | **أتمتع بالصحة** | | | |
| .46 | **اعتمادي على أسرتي يكون في وقت الضيق فقط** | | | |
| .47 | **أشعر بأن شكلي غير مقبول** | | | |
| .48 | **أحس بعدم الانتماء إلى أسرتي** | | | |
| .49 | **أحاول التخلص من قيود أسرتي** | | | |
| .50 | **أشعر بأن كفاءتي العلمية أقل من زملائي** | | | |
| .51 | **أتمتع بقوام جذاب** | | | |
| .52 | **ذاكرتي قوية** | | | |
| .53 | **أنا شخص أمين مع نفسي ومع غيري** | | | |
| .54 | **من الصعوبة تخيل نفسي بدون أسرتي** | | | |
| .55 | **علاقتي بإخواني حسنه** | | | |
| .56 | **أتجنب حضور مناسبات الزواج والحفلات الجماعية** | | | |
| .57 | **أشعر بارتباك معظم الأحيان** | | | |
| .58 | **ألجأ إلى الغش والسرقة عندما أضطر لذلك** | | | |
| .59 | **أشعر بأن الأسرة سجن كبير** | | | |
| .60 | **أحاول السيطرة على الآخرين** | | | |
| .61 | **أشعر بارتياح أثناء وجودي مع الآخرين** | | | |
| .62 | **أشعر بأنني شخص محبوب من الجميع** | | | |
| .63 | **أشعر أن لون بشرتي عادي** | | | |
| .64 | **أهتم بصحتي الجسمية** | | | |
| .65 | **أشارك أفراد أسرتي في أعمال المنزل** | | | |
| .66 | **علاقاتي مع الآخرين ليست جيدة** | | | |
| .67 | **أرغب في تغيير مظهري الخارجي** | | | |

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .68 | **ألاحظ عدم تناسق جسمي** | | | |
| .69 | **الأسرة لا تعني لي أي شيء** | | | |
| .70 | **تعليمات والداي لي تشعرني بالانزعاج** | | | |
| .71 | **أبذل ما بوسعي لإسعاد أسرتي** | | | |
| .72 | **أنا إجتماعي بطبعي** | | | |
| .73 | **أمارس الرياضة بانتظام للحفاظ على لياقتي** | | | |
| .74 | **أؤمن بالمثل القائل "كل ما يعجبك والبس ما يعجب الناس"** | | | |
| .75 | **التزم بالتقاليد والعادات الاجتماعية** | | | |
| .76 | **يسبب لي قصر قامتي الكثير من الحرج** | | | |
| .77 | **أجد من الصعب عليّ التسامح مع الآخرين** | | | |
| .78 | **تظهر عليّ السمنه بشكل مزعج** | | | |
| .79 | **أشعر بأنني شخص منبوذ إجتماعياً** | | | |
| .80 | **أفعل ما أراه صحيحاً ولا يهمني رأي الآخرين** | | | |
| .81 | **أجد صعوبة في تكوين صداقات** | | | |

# ملحق رقم (4)

# مقياس دافعية الانجاز (النسخة الأولية).

# إعداد الباحث (1429هـ)

**(أ ) البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح : ويقصد به الرغبة الجادة في التفوق ، والمحاولة للوصول إلى النجاح وتجنب الفشل**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .1 | أشعر برغبة كبيرة في التفوق | | | | | |
| .2 | كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً | | | | | |
| .3 | أسعى دائماً إلى التفوق | | | | | |
| .4 | أجد من الصعب علي الإحساس بالفشل | | | | | |
| .5 | الناجحون هم صناع الحياة | | | | | |
| .6 | التفوق صعب ولا يحصل عليه إلا القلائل | | | | | |
| .7 | النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة | | | | | |
| .8 | لا يبهرني المتفوقون | | | | | |

**(ب) البعد الثاني : التخطيط للمستقبل : ويقصد به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية ، وعدم الانشغال بالحاضر فقط .**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .9 | أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً | | | | | |
| .10 | الانجاز يتطلب وضع الخطط لكل عمل | | | | | |
| .11 | من لم يخطط فقد خطط للفشل | | | | | |
| .12 | رسم الأهداف يسهّل التنفيذ | | | | | |
| .13 | أجد نفسي كثير التفكير في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر | | | | | |
| .14 | ليس من المهم وضع الأهداف | | | | | |
| .15 | أنا اهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف | | | | | |
| .16 | التخطيط للمستقبل لا يشغلني كثيراً | | | | | |

**(ج) البعد الثالث : المثابرة والنضال : ويقصد به الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح ، وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة .**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .17 | أرفض الاستسلام بسهولة | | | | | |
| .18 | إذا بدأت عملاً ما فلابد من إنهائه | | | | | |
| .19 | أكافح من أجل الوصول إلى هدفي | | | | | |
| .20 | حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة | | | | | |
| .21 | استغل كل وقتي فيما فيه منفعة | | | | | |
| .22 | أواصل العمل الذي بدأته حتى لو استغرق وقتاً طويلاً | | | | | |
| .23 | ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة | | | | | |
| .24 | أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية | | | | | |
| .25 | التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة | | | | | |

**(د) البعد الرابع : أداء الأعمال بسرعة وإتقان : ويقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .26 | أنجز أعمالي بسرعة | | | | | |
| .27 | أحب أن أتقن ما أعمله | | | | | |
| .28 | أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان | | | | | |
| .29 | أنهي أعمالي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد | | | | | |
| .30 | اهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة | | | | | |
| .31 | كثيراً ما تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل | | | | | |
| .32 | المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا اهتم بمدى جودته | | | | | |
| .33 | أنا بطيء في إنجاز أعمالي | | | | | |

**(هـ) البعد الخامس : الشعور بالمسؤولية : ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .34 | أتحمل مسؤولية أعمالي | | | | | |
| .35 | أشعر بالمسئولية تجاه الآخرين | | | | | |
| .36 | اهتم بنتيجة عملي ولا ينصب إهتمامي على العمل فقط | | | | | |
| .37 | اعترف بالفشل تماماً مثلما اعترف بالنجاح | | | | | |
| .38 | إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح ، وإذا فشلت فالآخرون هم سبب الفشل | | | | | |
| .39 | تحمل المسؤولية أمر يضايقني | | | | | |
| .40 | نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط | | | | | |
| .41 | على الآخرين تحمل المسئولية معي في كل أعمالي | | | | | |

**(و) البعد السادس : الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك المقدرة : ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على إتخاذ أي قرار**

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .42 | أنا واثق من قدراتي ومهاراتي | | | | | |
| .43 | من السهل عليّ اتخاذ أي قرار | | | | | |
| .44 | أفضل القيام بالمهام الصعبة والكبيرة | | | | | |
| .45 | أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة | | | | | |
| .46 | اتمسك برأئي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية | | | | | |
| .47 | أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار | | | | | |
| .48 | يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة | | | | | |
| .49 | من الأفضل تغيير رأئي إذا خالف رأي الآخرين | | | | | |
| .50 | أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس | | | | | |

**(ز) البعد السابع : المكافآت المادية والمعنوية : ويقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ، ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .51 | المكافآت المالية تشجعني على بذل أقصى جهدي | | | | | |
| .52 | أنجز عملي بأقصى جهد حين أعلم أن هناك مردوداً مادياً | | | | | |
| .53 | ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي | | | | | |
| .54 | أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل | | | | | |
| .55 | الشهرة تعتبر هدفي الأساسي من أي عمل | | | | | |
| .56 | التشجيع من الآخرين يزيدني إصراراً على إنجاز عملي | | | | | |
| .57 | أنا أبذل كل جهدي لانجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي | | | | | |
| .58 | أقوم بعملي دائماً بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أو لا | | | | | |
| .59 | ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني كثيراً | | | | | |

**(ح) البعد الثامن : المنافسة : ويقصد به شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين ومحاولته إنجاز وابتكار شيئاً جديداً**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .60 | أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز | | | | | |
| .61 | أشعر بالفخر حين أنافس زملائي وأقوم بالأعمال أفضل منهم | | | | | |
| .62 | يسعدني أن ابتكر أشياء جديدة | | | | | |
| .63 | يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين | | | | | |
| .64 | المنافسة تشحن طاقتي للوصول لأهدافي | | | | | |
| .65 | أشعر بالفتور حين أقوم بعمل دون منافسة من أحد | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .66 | أرفض منافسة الآخرين | | | | | |
| .67 | أكره العمل المشحون بالمنافسات | | | | | |
| .68 | أتضايق عن مقارنة عملي بعمل الغير | | | | | |
| .69 | استمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي | | | | | |

**(ط) البعد التاسع : الاستقلال : ويقصد به حرية الفرد في اتخاذ قراراته ، وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد ، وقدرة الفرد على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .70 | منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري | | | | | |
| .71 | أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد | | | | | |
| .72 | أشعر بالسعادة حين أقوم بعملي دون رقابة | | | | | |
| .73 | أعمل ما أرغب بعمله دون تلبية لرغبة الآخرين | | | | | |
| .74 | عندما أقوم بحل مشكلة ما لا أطلب المساعدة من الآخرين | | | | | |
| .75 | اشعر أنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليّ والداي | | | | | |
| .76 | أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة | | | | | |
| .77 | أسرتي كانت تقيدني بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي | | | | | |

**(ك) البعد العاشر: التغلب على العوائق والصعوبات : ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها وعدم الاستسلام لها**

| تسلسل | العبـــــــــــارة | الانتماء للبعد | | الصياغة | | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| .78 | مواجهة الصعوبات تزيد من إصراري على النجاح | | | | | |
| .79 | أؤمن بأن المنح تخرج من صلب المحن | | | | | |
| .80 | أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .81 | **أعمل بالمثل القائل (الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه)** | | | | | |
| .82 | **أتمسك بالأمل مهما كثرت الصعوبات** | | | | | |
| .83 | **ليس هناك عمل دون عقبات** | | | | | |
| .84 | **أتراجع عن عملي إذا واجهتني أي صعوبات** | | | | | |
| .85 | **حين تواجهني عوائق في عملي أنسحب ولا أرهق نفسي** | | | | | |
| .86 | **من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات** | | | | | |

# ملحق رقم (5)

# مقياس دافعية الانجاز (النسخة النهائية).

# إعداد الباحث (1429هـ)

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .1 | **أشعر برغبة كبيرة في التفوق** | | | |
| .2 | **أرفض الاستسلام بسهولة** | | | |
| .3 | **أتحمل مسؤولية أعمالي** | | | |
| .4 | **تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد** | | | |
| .5 | **منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري** | | | |
| .6 | **التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي** | | | |
| .7 | **أنا بطيء في انجاز أعمالي** | | | |
| .8 | **أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس** | | | |
| .9 | **أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي** | | | |
| .10 | **كثيراً ما اتخيل نفسي مرموقاً** | | | |
| .11 | **إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه** | | | |
| .12 | **أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين** | | | |
| .13 | **ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي** | | | |
| .14 | **أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد** | | | |
| .15 | **من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات** | | | |
| .16 | **أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف** | | | |
| .17 | **المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته** | | | |
| .18 | **من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين** | | | |
| .19 | **أسرعي إلى التفوق بصورة مستمرة** | | | |
| .20 | **أكافح من أجل الوصول إلى هدفي** | | | |
| .21 | **اهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط** | | | |
| .22 | **أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل** | | | |
| .23 | **أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة** | | | |
| .24 | **أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير** | | | |
| .25 | **من الصعب عليّ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي** | | | |
| .26 | **ليس من المهم وضع الأهداف** | | | |
| .27 | **تتراكم عليّ الأعمال بسبب التأجيل** | | | |
| .28 | **يصعب عليّ الاحساس بالفشل** | | | |
| .29 | **أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر** | | | |
| .30 | **حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة** | | | |
| .31 | **اهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة** | | | |

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .32 | **أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح** | | | |
| .33 | **يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة** | | | |
| .34 | **أكره العمل المشحون بالمنافسات** | | | |
| .35 | **أتراجع عن عملي إذا واجهتني أي صعوبات** | | | |
| .36 | **أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار** | | | |
| .37 | **تعد الشهرة هدفي الأساسي من أي عمل** | | | |
| .38 | **أعمل ما أرغب بعمله دون تلبية لرغبة الآخرين** | | | |
| .39 | **الناجحون هم صناع الحياة** | | | |
| .40 | **رسم الأهداف يسهل عملية التنفيذ** | | | |
| .41 | **استغل كل وقتي فيما فيه منفعة** | | | |
| .42 | **أرفض منافسة الآخرين** | | | |
| .43 | **أشعر باليأس والاحباط حين تعترضني عوائق في عملي** | | | |
| .44 | **إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل** | | | |
| .45 | **التفوق لا يحصل عليه إلا القلائل** | | | |
| .46 | **أنهي أعمالي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد** | | | |
| .47 | **أتمسك برأئي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية** | | | |
| .48 | **يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي** | | | |
| .49 | **أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد** | | | |
| .50 | **أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين** | | | |
| .51 | **التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة** | | | |
| .52 | **تحمل المسؤولية أمر يضايقني** | | | |
| .53 | **أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي** | | | |
| .54 | **أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليّ والداي** | | | |
| .55 | **ليس هناك عمل دون عقبات** | | | |
| .56 | **التخطيط السليم أساس النجاح** | | | |
| .57 | **أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان** | | | |
| .58 | **أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة** | | | |
| .59 | **المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي** | | | |
| .60 | **النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة** | | | |
| .61 | **ليس لديّ الصبر لانهاء الأعمال الطويلة** | | | |
| .62 | **نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط** | | | |
| .63 | **أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا** | | | |
| .64 | **أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"** | | | |

| تسلسل | العبـــــــــــــارة | تنطبق | تنطبق بدرجة متوسطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| .65 | **يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل** | | | |
| .66 | **أحب أن اتقن ما أعمله** | | | |
| .67 | **أفضّل القيام بالمهام الصعبة** | | | |
| .68 | **يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين** | | | |
| .69 | **أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة** | | | |
| .70 | **التفوق لا يعني لي الكثير** | | | |
| .71 | **أضيّع كثيراً من وقتي في المرح والتسليه** | | | |
| .72 | **على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي** | | | |
| .73 | **أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي** | | | |
| .74 | **أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً** | | | |
| .75 | **أنجز أعمالي بسرعة** | | | |
| .76 | **أنا واثق من قدراتي ومهاراتي** | | | |
| .77 | **أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز** | | | |
| .78 | **مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح** | | | |
| .79 | **ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني** | | | |
| .80 | **تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي** | | | |

# ملحق رقم (6)

# أسماء محكمي مقياسي

# مفهوم الذات ودافعية الانجاز

## بيان بأسماء الأساتذة محكمي مقياسي مفهوم الذات ودافعية الانجاز

## الأسماء مرتبة أبجدياً

| م | الاسم | التربية العلمية | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. إلهامي عبد العزيز إمام | أستاذ | نمو | أم القرى |
| 2 | د. عيدروس العيدروس | أستاذ مشارك | تعلم | أم القرى |
| 3 | أ.د. محمد جعفر جمل الليل | أستاذ | إرشاد نفسي | أم القرى |
| 4 | أ.د. محمد حمزة السليماني | أستاذ | علم نفس تربوي | أم القرى |
| 5 | أ.د . محمد المري | أستاذ | اختبارات ومقاييس | أم القرى |
| 6 | د. هشام محمد مخيمر | أستاذ مشارك | صحة نفسية | أم القرى |

# ملحق رقم (7)

# خطاب الموافقة

# على تحديد موضوع الدراسة

# ملحق رقم (8)

# خطابات الموافقة

# على تطبيق الدراسة